المفهوم التقليدي للمنهاج :

تطور مفهوم المنهاج المدرسي، كما تطورت المفاهيم التربوية الأخرى نتيجة تقدم علم التربية، فقد عُرِفَ المنهاج قديماً على أنه مجموعة الموضوعات المختلفة المحددة للدراسة في كل مادة من المواد الدراسية، أو مجموعة المعلومات التي يجب أن يدرسها التلاميذ في كل مادة، وبهذا الشكل يصبح اصطلاح المنهاج المدرسي مرادفاً لمحتوى المادة الدراسية.

وهذا التعريف كان يتفق مع أهداف المدرسة التقليدية، وما تقدمه لتلاميذها، وما تنتظره منهم، فقد كان دورها مقتصراً على تزويد المتعلمين بمجموعة من المعارف والمعلومات، حيث كانت المادة العلمية هي المحور الأساس للعملية التربوية، فالمدرسة قديماً لم تجد لديها خبراً من المعرفة لتقديمها للمتعلمين، وكانت المعرفة في نظرها خبرة الأجيال السابقة، أي أنها تمثل التراث الثقافي والاجتماعي من مختلف جوانبه، وكانت المدرسة تعتبر أن مهمتها الأساسية تنحصر في تقديم المعرفة للصغار ليستطيعوا الانضمام إلى حياة الكبار في المستقبل. فكانت ترى أن المعرفة تساعد الفرد على الاستفادة من تجارب أسلافه، وتدفعه للإسهام في متابعة بناء صرح الحضارة، فكيان المجتمعات واستمرارها يتوقفان على عملية نقل المعرفة والمبادئ والاتجاهات من الأجيال السابقة إلى الأجيال الناشئة، ومن هنا ظهرت المدرسة بوظيفتيها الأساسيتين وهما : جمع التراث الإنساني وتيسير نقله للآخرين.

والمنهاج بهذا المفهوم يركز على المعارف والمعلومات فقط، مهملاً الجوانب الأخرى في العملية التربوية كالمتعلمين، والأهداف والمجتمع، وبتركيزه على المعارف اقتصر اهتمامه على النمو الإدراكي للمتعلم مُمثّلاً في أدنى صورة له وهي تحصيل المعلومات والمعارف وتذكّرها، مهملاً مستويات النمو الإدراكي الأخرى كالتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم، فضلاً عن إهماله لجوانب النمو الانفعالية والاجتماعية والجسدية والتي أثبتت العلوم النفسية أهميتها وتكاملها مع الناحية الإدراكية.

أما الطرائق المتّبعة في ضوء هذا التعريف فهي الطرائق العرضية (إلقاء ـــ محاضرة ـــ تسميع) حيث يحفظ المتعلم المعلومات ليعيدها أمام المعلم فيما بعد.

واقتصرت طرائق التقويم في المنهاج القديم على قياس مدى ما حصّله المتعلم من معلومات، وغالباً ما تكون هذه الطرائق ذاتية، غير موضوعية لا تعطي صورة واضحة عن مستوى المتعلم.

والعلاقة بين المعلم والمتعلم في ضوء المفهوم التقليدي للمنهاج علاقة تسلطية دكتاتورية، حيث يضبط المعلم الصف بطريقة قسرية تحكمية، والوسيلة التعليمية غالباً غير موجودة، وإن وُجدت فهي لا تُستخدم ولا تفي بالغرض المطلوب.

ويُهمل المفهوم التقليدي للمنهاج الفروق الفردية بين المتعلمين،ويتوجه إلى الطالب الوسط،مفترضاً أن جميع المتعلمين متساوون في القدرات والاستعدادات والميول.

وكونه يركّز على اكتساب المتعلمين للمعارف والمعلومات فهو لا يُزوِّدهم بالمهارات العملية ولا يُعِدُّ أفراداً قادرين على التكيف مع مجتمعهم والرد على حاجات هذا المجتمع، وبمعنى آخر إن المفهوم التقليدي للمنهاج يعزل المدرسة عن المجتمع.

وقد انعكس أثر هذا المفهوم للمنهاج على المدرِّس من حيث وظيفته، وأهدافه، وطريقته،ونظرته إلى عمله، وعلاقاته بتلاميذه. فقد اقتصرت وظيفته على نقل المعلومات للتلاميذ دون تغيير في مضمون المادة الدراسية، وبغض النظر عن فائدتها، فراح التلاميذ يتنافسون، فيما بينهم، بعيدين عن روح التعاون، يستحثهم النجاح الذي ينتظرهم في نهاية عامهم الدراسي، وتبارى المدرسون في ابتكار الوسائل التي تساعد المتعلمين على إتقان حفظ المعلومات بالكراريس والملخَّصات، وإرشادهم إلى خير الطرق لاستظهارها وتثبيتها في الوقت المناسب، ولفت نظرهم إلى أهم الأسئلة وكيفية الإجابة عنها دون المبالاة بشخصية المتعلم وتعويده على تحمل المسؤولية وحب البحث والابتكار والمناقشة، وأصبح المدرس في نظر تلاميذه مصدر المعلومات الوحيد، يُقوّم

عمله من خلال نتائج امتحانات المتعلمين، ولم يكن عليه كي يحصل على الثناء والتقدير إلاّ أن يكون شرطياً، يشجع تلاميذه على الاستزادة من الحفظ، كي لا يُحرج أمام الموجّه التربوي من جهة، وأمام نتائج الامتحانات من جهة أخرى.

تطور مفهوم المنهاج :

لقد تطور مفهوم المنهاج مع تطور مفاهيم الحياة المختلفة، ومن العوامل التي أدّت إلى تطوره :

١ــ النمو السريع في حجم العلوم والمعارف التي يتضاعف حجمها بسرعة هائلة نتيجة للتطور السريع في العلوم العصرية كالفيزياء والرياضيات والبيولوجيا والكيمياء، وكذلك الأمر في سائر العلوم الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها. ومع هذا التغيير، وفي حدود هذا الزمن، لا بد أن يحدث تبدل أساسي للأدوات والمعدات والتجهيزات في الأقسام الرئيسة للإنتاج، وهذا التطور المتزايد للمعارف، وضع المناهج بمفهومها التقليدي موضع العاجز عن نقل هذا الكم الكبير من المعارف إلى المتعلمين بالوسائل والطرائق التقليدية، مما أدى إلى ضرورة إعادة النظر ليس في مضمون ما يُقدّم لهؤلاء وإنما في طرائق تقديمه لهم أيضاً، وظهرت الدعوة إلى استخدام طرائق فعالة كشفية، تزوِّد المتعلمين بأسس التعلم الذاتي (ملاحظة، تجريب، استنتاج، تحليل... الخ.) والتي تمكنه من التعلم ذاتياً ومعرفة العالم من حوله.

٢ــ التغيرات في مضمون المعارف ذاتها إذ أن هناك معارف تتقادم وتموت ومعارف جديدة تتوالد وتظهر. ويؤكد العاملون في حقل المناهج أن معارف الأخصائيين أصبحت تتقادم الآن بسرعة تتراوح بين ضعفي وثلاثة أضعاف ما كانت عليه في بداية القرن العشرين، فالمهندس الذي كانت معلوماته تخدمه لعدة سنوات، أصبح الآن مضطراً لتجديد معارفه عن طريق إتباع دورات تدريب وترميم تتم كل سنتين تقريباً.

٣ــ تعقُّد بعض الأفكار والنظريات العلمية واستحالة تقبلها عند بداية اكتشافها، ثم سهولة تقبلها بعد حين، فكثيراً ما تبدو لنا بعض الظواهر معقدة، وبعض النظريات مستحيلة التطبيق عند ظهورها لأول مرة، إلاّ أن غير الممكن يصبح ممكناً، وغير الواقعي يصبح واقعياً مع مرور الزمن، ودخول الحاسوب كل قطاعات حياتنا بهذه السهولة الهائلة أكبر دليل على ذلك.

٤ــ الدعوات التي نسمعها يومياً حول مفاهيم متنوعة ومتعددة: كالمجتمع المتعلم"Society Learning" والتربية المستمرة"Continuing Education" والتعليم المتناوب "Alternating Education" والتعليم المفتوح"Open Education" والتعليم المصغر"Micro-Teaching" والتعليم المبرمج"Programmed Education" والتفاعل اللفظي والتعلم المفتوح والعصف الدماغي... الخ. مما يترتب عليه تغيير في مفهوم طبيعة المؤسسات التربوية وأهدافها ومهماتها ووسائلها.

٥ــ تطور العلوم التربوية : إن تطور العلوم التربوية أدى إلى تطور مفهوم المنهاج بما يتناسب مع آخر التطورات في هذا العلم، ففي الثلاثينات ظهرت الدعوة إلى التركيز على المتعلم وإدراك النمو الكامل للتلميذ، بدلاً من التركيز على المادة العلمية، وفي الأربعينات نقل الاتجاه إلى التركيز على المجتمع ومشكلاته،وفي الخمسينات كانت الشكوى واضحة من قصور المناهج المدرسية بمفهومها التقليدي، وعدم قدرتها على الرد على احتياجات المجتمع، وظهر الصراع بشكل واضح بين المناهج التي تركز على المادة وبين الدعوة إلى مناهج جديدة، تقوم على مشكلات المجتمع،وبدأت الجهود تتضاعف لتطوير المناهج المدرسية وتنظيمها بشكل يحقق حاجات المجتمع.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن ظهور عدد من التطورات في مجال التربية ذاتها أدى إلى ضرورة تطوير مفهوم المنهاج، كمساهمة جان جاك روسو في دعوته للعودة إلى الطبيعة، وضرورة إتاحة الفرصة للطفل للقفز والتسلق، وضرورة العناية بالنمو الجسدي بالإضافة إلى النمو العقلي، وكذلك فإنّ اهتمام السويديين بالتربية

الرياضية محاولين الاستفادة من حقائق علم التشريح وانتشار هذا الاهتمام بسرعة وخاصة في المدارس الأمريكية، أكّد فكرة ضرورة تطور مفهوم المنهاج ليُعنى بالناحية الجسدية بالإضافة إلى الناحية الفكرية.

٦ــ تطور علم النفس : الذي أثبت أن شخصية الفرد وحدة ديناميكية متكاملة في جميع جوانبها المعرفية والانفعالية والحس حركية، وأنه لا يجوز الاهتمام بجانب واحد على حساب الجوانب الأخرى.

٧ــ التطور التكنولوجي: الذي أدى إلى ضرورة تطور طرائق التعليم وعدم التركيز على الطرائق التقليدية، مبيناً أهمية ربط المدرسة بالحياة وبالمجتمع.

وقد كانت الثورة الصناعية التي عرفتها البشرية، ودخول الآلة إليها سباقة في دعوتها لربط المدرسة بالحياة، وإعداد أجيال قادرة على التكيف مع المجتمع، والرد على حاجاته والنهوض به، حيث وجد رجال الأعمال أن المدرسة بمناهجها التقليدية عاجزة عن إعداد أفرادٍ قادرين على تشغيل مصانعهم وصيانتها، الأمر الذي دعاهم إلى إنشاء دوراتٍ تدريبية تعليمية مسائية لخريجي المدارس، ليتمكنوا من إدارة المصانع وتشغيلها وصيانتها، ومع تطور مناحي الحياة المختلفة وجدت المدرسة نفسها مضطرة لتعديل وتطوير مناهجها بما يتناسب مع طبيعة الحياة ومتطلبات المجتمع.

ولكل هذه الأسباب تواجه المدرسة قضايا جديدة، تأتي في مقدمتها قضية تطوير المناهج، وإعادة بنائها بما يمكّنها من تزويد الفرد المتعلم بأدوات البحث والتعلم الذاتي والكشف والابتكار، بدلاً من تزويده بقدر من المعارف، قد لا تفيده في حياته العملية والمستقبلية.

إن إعادة بناء المناهج تتطلب إعادة النظر في المعارف اللازمة، والمهارات الضرورية لتهيئة الجيل الجديد للمستقبل الذي ينتظره، كما تحتم إعادة النظر بأساليب تقديم محتويات هذه المناهج، والعمل على تسهيل استيعابها، والإحاطة بها، والاستفادة منها في الحياة العملية، وذلك عن طريق تحسين وسائل التدريس واستخدام الوسائل

التعليمية الحديثة على أفضل وجه ممكن.

وتلعب المدرسة دوراً أساسياً في هذا المجال، لأنها المؤسسة الوحيدة في بلادنا التي يقع على عاتقها تنفيذ تلك المناهج والخطط، ففي كثير من البلدان النامية، وضمنها الأقطار العربية، ما زالت المدرسة تعطي التلاميذ معلومات قديمة وضعيفة الصلة بالحياة. وفي مثل هذه الظروف يقف التعليم عاجزاً عن تطوير الإنتاج، لا بل أصبح يعرقله، وذلك بتخريجه كوادر بشرية ليست بمستوى علمي يواكب التطور العصري.

ومن هنا تأتي أهمية وضع كتاب جديد في المناهج، يستوحي أسسه ومبادئه من نتائج البحوث التربوية الجديدة، بعد أن استحال الكون في حضارة هذا العصر إلى مخبر كبير، وبعد دخول العقل الإنساني إلى المخبر، غدا مُجرِّباً ومادة للتجريب في آن واحد.

إن فهم العقل الإنساني واستثماره، هو اليوم مدار بحث ومجال تساؤلات، جوابها هام بقدر ما هو معقد، وينفرد عصرنا بنـــزوعه الدائب إلى بيان الحقيقة واستثمارها في خدمة الإنسان وتقدمه.

المفهوم الحديث للمنهاج :

سنورد فيما يلي عدداً من تعريفات المنهاج المدرسي، ثم بعد ذلك نحدد التعريف الذي سنتبناه في كتابنا هذا.

لقد عرف علي المجاور وعبد المقصود الديب المنهاج المدرسي على أنه [كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل الفصل أو خارجه] (المجاور ١٩٨٥ ص٦٣).

ومن الملاحظ أن هذا التعريف أهمل غايات التربية وأهدافها، وهـــو إلى حد بعيد يقتصر على محتـــوى التعليم. أما فـــوركـــن "J.C.Forquin" فهو يضيف عنصر الوقت إلى مفهوم المنهاج فيعرفه على أنه: (سياق تربوي،ومجموعة متتابعة من التجارب والتعليم، يكتسبها المتعلم بإشراف مؤسسة تربوية، وذلك خلال فترة زمنية محددة).

إن المنهاج المدرسي هو محتوى التعليم الذي يترجم غايات وأهدافا محددة والذي ينقل بشكل منهجي ونظامي إلى المتعلمين ويؤدي بالتالي إلى تطور ونمو المتعلم هذا هو مفهوم المنهاج في تعبير (المنهاج المتطور) الذي يعني طريقة إعداد البرامج الجديدة والسياقات التعليمية.

كما وضّح فوركن " Forquin" الفرق بين البرنامج والمنهاج، فالبرنامج يتضمن محتوى التعليم وطرائق التعليم وطرائق التقويم بينما المنهاج المدرسي يعني طريقة إعداد البرامج والسياقات التعليمية إن مفهوم المنهاج المدرسي عنده واسع وشامل جداً (Forquin,١٩٨٣ , p.٣) .

ويعرّف ميالاريه (G.Mialaret) المنهاج المدرسي انطلاقاً من مستويين:

أ) المنهاج هو قائمة محتوى المواد الدراسية التي ينتظر من المتعلم أن يكتسبها ويتم تنظيمها وفقاً لمنطق المعارف وسياقات التعلم.(Mialaret,١٩٧٩, p١٤٣)

ب) إن هذا المصطلح (المنهاج) يستخدم غالباً للتعبير عن برنامج مادة في صف ما، أو عن برنامج مادة ما في مرحلة كاملة، أو مجموع المراحل المدرسية، بالإضافة لذلك فإن هذا المصطلح، يستخدم بمعنى أكثر شمولاً واتساعاً، ليغطي كل الأنشطة والفعاليات التربوية، إنه يعني محتوى التعليم والطرائق المستخدمة.

إن المنهاج المدرسي بالمعنى الشامل والواسع يتجاوز حدود المحتوى والطرائق التعليمية، ليشمل الأهداف التربوية وطرائق التقويم.

ويشير فوركن في كتابه (سوسيولوجيا المنهاج في بريطانيا الكبرى) إلى الفرق بين مفهوم المنهاج الرسمي (الصريح)، أو المنظم "Formal or Organized Curriculum " وهو ما يُنظم ويُخطط ويُقدم للمتعلمين بشكل رسمي ونظامي، سعياً لتحقيق أهداف صريحة واضحة ومحددة، فهو إذاً منهاج واعٍ منظم ومتطور.

والمفهوم الضمني أو الموازي أو غير المكتوب أو غير الرسمي " Informal or Unstudied Curriculum"، ويعني أن المدرسة تنقل، بالإضافة إلى المعلومات والمعارف

والتجارب والمهارات والخبرات الرسمية والمنظمة، قيما ونماذج ثقافية ضمنية، إن ما يمكن إن يتعلمه الفرد في المدرسة، يتجاوز ما تقدمه المدرسة علناً لطلابها.

وهذا المفهوم كان قد تحدث عنه كرابل وهالسي (Halsey & Karabel) ويعني أن المدرسة تنقل بالإضافة إلى المعلومات والمعارف والتجارب والخبرات الصريحة قيماً ونماذج ثقافية وضمنية ، إن ما يمكن أن يتعلمه الفرد في المدرسة يتجاوز ما تقدمه المدرسة علناً ، وبهذه النظرة يصبح مفهوم المنهاج واسعاً جداً بحيث يشمل العملية التربوية كاملة متجاوزاً مفهوم التعليم النظامي المباشر إلى كل المعارف والأنشطة والخبرات المباشرة وغير المباشرة داخل المدرسة وخارجها، مما يصعب معه تحديد آثار المنهاج النظامي عن غيره من العوامل التعليمية.

ولا بد لنا من الإشارة إلى كل من الآثار الإيجابية والسلبية للمنهاج الضمني كالألعاب الرياضية والمسابقات الثقافية وتنمية ميول إيجابية كقراءة الكتب، وممارسة الهوايات النافعة، والنماذج الثقافية الإيجابية.

إنّ هذه الآثار الإيجابية للمنهاج الضمني، غالباً ما تترافق بآثار سلبية كالغش والتواكل والكذب والانتماء إلى مجموعات سياسية أو اجتماعية محظورة، مما يشكل خطراً كبيراً على التربية المدرسية المنظمة وعلى المجتمع في آن معاً.

وللتخفيف من الآثار السلبية للمنهاج الضمني، نحتاج إلى كادر من المعلمين والإداريين الأكفاء إنسانيا ووظيفياً، لديهم القدرة على الإشراف الجاد على المتعلمين وتوجيههم باستمرار نحو الأفضل والأنفع لهم ولمجتمعهم، والاهتمام بحاجاتهم ورغباتهم والاستجابة لهذه الحاجات والرغبات من خلال بيئة مدرسية بناءة، ومناهج ذات صلة بالواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلمين، على أن يكون ذلك كله مقروناً بالتعاون والتنسيق بين المدرسة والمجتمع المحلي (أولياء أمور، مؤسسات اجتماعية أخرى).

وإذا استمرينا في عرض تعريفات المنهـــاج نرى أن فاجـــاردو (J.C.Fajardo) يُعطي تعريفاً واسعاً للمنهاج مشيراً إلى أن المنهاج ينطوي على جميع التجارب

الشخصية التي يكتسبها المتعلم في المواقف الاجتماعية ويلفت الانتباه إلى تنمي حدد (Prescrites) ومتوقع (Preveues) ، واللتين تشيران إلى ضرورة وجود مجموعة من التجارب التي تم إعدادها مسبقاً وفقاً لنظام معين ومعيار محدد، ويشير أيضاً إلى ضرورة عدم الخلط بين مفهوم المنهاج بهذا الشمول والاتساع، وبين ما يمكن أن يكتسبه الفرد في حياته من تجارب شخصية، حيث أنه في الحالة الثانية يفضل أن يسمى Curriculum Vita. (Fajardo ,١٩٧٩,p٨٤).

ـــ ويعرف Glatthorn (١٩٨٧) المنهاج المدرسي على أنه: الخطط الموضوعة لقيادة عملية التعليم في المدارس، يُقدَّم على شكل وثائق قابلة للتغيير، لها مستويات مختلفة من العمومية، ثم تنفيذ تلك الخطط على أرض الواقع.

بعد عرض هذه التعريفات المختلفة رأينا اعتماد التعريف الذي يغطي الجوانب المختلفة الواردة في تعريفات مفهوم المنهاج المتعددة ويتوافق مع وجهات النظر الأساسة من حيث طبيعته ووظيفته «فالمنهاج هو مشروع تربوي يتضمن مجموعة من العناصر هي:

أ ـــ الغايات، الأهداف والأغراض التربوية.

ب ـــ المحتوى : أي كافة المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تترجم الأغراض التربوية.

جـ ـــ الفعاليات والأنشطة والطرائق والوسائل المستخدمة من أجل بلوغ الأغراض التربوية

د ـــ أساليب وأدوات التقويم، لمعرفة درجة تحقق الأغراض التربوية».

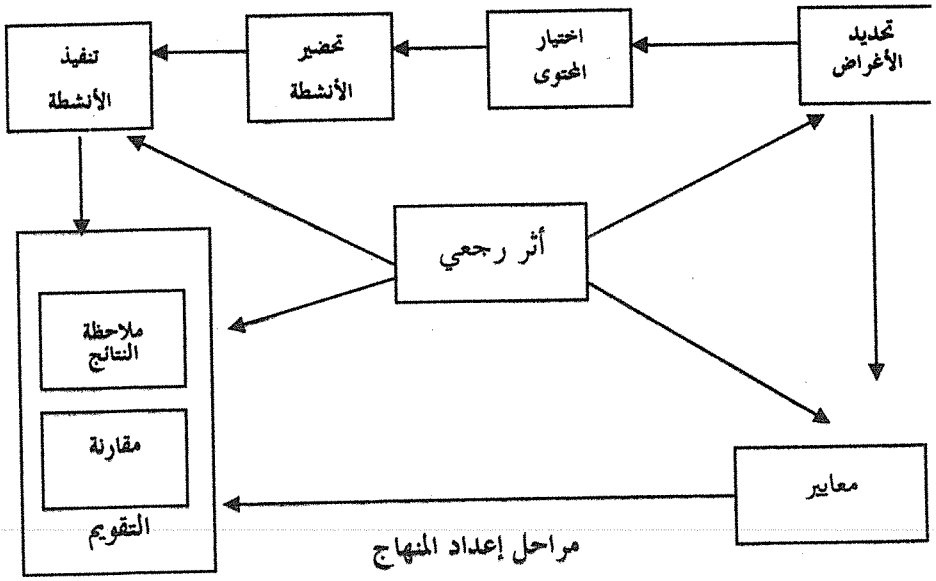
فكلمة مشروع هنا يجب أن تفهم على أنها خطة وتصميم في وقت واحد وهو بذلك يشبه إلى حد كبير اللفظ المستخدم بالإنكليزية (Design) ، ويمكن أن ننظر للمنهاج على مستويين، الأول مستوى المشروع (خطة) بالمعنى الصريح للكلمة، حيث يوجه هذا المشروع العملية التربوية، والثاني على مستوى الواقع أن مفهوم

لمنهاج يرتبط بفكرة العمل التربوي الواعي والمنظم، ولكن ليس بالضـــرورة نظـــامي (Formelle) وهذا لا يعني أبداً أن محتوى التربية يجب إن يفرض على المتعلم، إنما يجب ن نجعل هذا المتعلم مدركاً لأهمية ما يتعلمه، وأن نقدم له تنوعاً كبيراً في الأهداف مع وجيهه إلى الطرائق والوسائل التي تساعده في الوصول إليها، وكذلك طرائـــق قيـــاس دى وصوله إلى هذه الأهداف.

وعندما نقول: إن المنهاج عمل تربوي واع ومنظم، نقصد بذلك معرفة أهدافنا دقة، وتحديد النتائج التي نبغي الوصول إليها من نشاط ما، وكذلك وضع خطـــة أو توالية من الأنشطة والتجارب والمعارف والخبرات، شريطة أن تكون هذه الخطة مرنة ابلة للتغيير والتطوير، وفقاً لظروف الواقع، وكذلك اختيار الوسائل والطرائق الأكثر ناسبة للأهداف التي نسعى لتحقيقها.

والعمل الواعي والمنظم يعني أيضاً، معرفة فيما إذا وصلنا إلى الأغراض المنتظـــرة بشكل أدق معرفة إلى أي حد تتطابق النتائج المحققة مع النتائج المنتظرة.

والرسم التالي يوضح (المناهج كعمل تربوي واع ومنظم) (دينو، ١٩٨٩).



مراحل إعداد المنهاج

إن كل مرحلة يمكن أن تكون موضوع الأثر الرجعي بالنسبة للمرحلة التي تسبقها، فمثلاً تحديد المحتوى، يمكن أن يُظهِرَ عيباً في صياغة الأغراض، يقود إلى تصحيحها، وتحضير الأنشطة، يتضمن اختيار الوسائل والطرائق الأكثر توافقاً مع الأغراض.

وبهذا المعنى لم يعد المنهاج مرادفاً للمادة الدراسية التي أصبحت جزءاً منه، فهو يشمل مختلف أنواع النشاط الذي يقوم به المتعلم، ومختلف الخبرات التعليمية الصفية واللاصفية، والتي تتولى المدرسة التخطيط لها، والإشراف عليها وتقويمها من قبل المعلمين.

ودراسة المنهاج أصبحت تتناول العملية التربوية بأبعادها المختلفة، فتشمل الأهداف والمحتوى وطرائق التعليم والتعلم وأساليب تنظيم النشاط المدرسي والتقويم.

وهذا ما يفسر النظرة التي نتوخاها من دراسة الأبعاد الأساسية للمنهاج في عصر أضحت فيه مهمة التعليم خلق التلاؤم بين الإنسان والإنجازات العظيمة للثورة العلمية التكنولوجية.

فقد أصبح من مسؤوليات المنهاج تشكيل نموذج التفكير عند المتعلم، نتيجة استيعابه المعارف التي يتضمنها المنهاج، والموزعة على المواد الدراسية من رياضيات وفيزياء، وعلوم طبيعية وعلوم اجتماعية ولغة وغيرها. ولكي يستطيع المنهاج تحقيق ذلك لا بد عند بنائه من مراعاة:

ـــ البنية المنطقية للتفكير العلمي المعاصر ووسائل دراستها.

ـــ شروط تشكيل الفعالية الفكرية عند المتعلم وقوانينها.

ـــ معرفة تأثير الأشكال المتعددة للتفكير على النشاط الذهني للمتعلم.

وليس جديداً أن بناء المنهاج المدرسي يتطلب شروطاً منطقية ونفسية، وهذا ما أشارت إليه غالبية الدراسات في هذا ا لمجال، إلاّ أن المطلوب في أيامنا هذه هو بناء مبادئ منطقية ونفسية جديدة، تعتبر شروطاً هامة للتعليم المعاصر.

وبكلام آخر فإن الوسائل الجديدة لبناء المناهج الدراسية، يجب أن تعمل على تشكيل مستوى من التفكير عند التلاميذ، أعلى من الذي يعمل على تشكيله التعليم التقليدي، إن محتوى التعليم التقليدي ووسائله تجعل جلّ همها تسليح التلاميذ بأسس وقواعد التفكير التجريبي، وهو أمر هام للغاية، إلاّ أنه في الوقت الحاضر لا يعتبر الصيغة الفعالة للمعرفة العلمية. والأهم في نظرنا هو إيجاد حل لرفع مستوى التفكير العلمي والنظري العصري، ولا يتحقق هذا إلاّ من خلال فهم جديد للأسس المنطقية والنفسية، التي يقوم عليها المنهاج المدرسي بجميع مكوناته التي يشملها، لأنه هو المعني أولاً وأخيراً بتشكيل تفكير الفرد وقدراته ومهاراته.

إن هذه النظرة الجديدة للمنهاج تدعونا أن نضيف جهداً جديداً إلى الدراسات التي صدرت حول المناهج في الوطن العربي من أوائل الخمسينات من القرن العشرين حتى يومنا هذا، إذ اهتم معظم المربين بالعموميات فراحوا يتكلمون عن الأسس التي يقوم عليها المنهاج، وأبحروا في هذه الأمور، فتناولوا مثلاً في الأساس النفسي الحياة النفسية عند الطفل بشكل عام، وتحدثوا حتى عن النمو الطبيعي، ولكنهم أغفلوا الأهم في النمو النفسي، وهو عمليات تكوين الأفعال العقلية والمفاهيم، نتيجة العلاقات الجدلية القائمة بين عملية التعلم والنمو، وهو ما سيأخذ حيزاً كبيراً في دراستنا.

إننا نخالف من يقول " إن عملية النمو النفسي تسير وفق قوانين ثابتة." ويطالب أن يكون محتوى المنهاج في مستوى النضج الفيزيولوجي للتلميذ، معتمداً في ذلك على ما توصل إليه بعض علماء النفس السلوكيين في هذا المجال، لأن ذلك يناقض تلك الحقائق التي توصل إليها علماء معاصرون عن دور التعلم ومكانته في عملية النمو النفسي، وخاصة في خلق قدرات ووظائف نفسية جديدة عند الطفل.

وسوف نعالج الأهداف التربوية والتعليمية للمنهاج في ضوء الأسس النفسية والفلسفية والاجتماعية والعلمية، التي تضمن تحقيق تلك الأهداف في الواقع العملي.

أما في المحتوى فسوف نتحدث عن الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية

الملائمة للطفل المعاصر، وأسس اختيار المحتوى وشروطه.

ولن نسهب في الكلام عن أشكال تنظيم المحتوى بل سنمر باختصار على منهاج المادة بأشكاله المختلفة، والمنهج المحوري ومنهاج النشاط. لنعرج بعدها على مشكلة تقويم المنهاج ونبيّنُ أهميتها وضرورتها لتحسين المنهاج، ومساعدته على تحقيق أهدافه.

ولن يغيب عنا أن دراسة المنهاج كعناصر منفصل بعضها عن بعض، يتجاهل التأثير المتبادل بين مكوناته الرئيسة، وهذا ما يخالف طبيعة عملية التعلم والنمو. فالمنهاج هو في نهاية الأمر عملية تعلم ونمو واحدة متكاملة، فلا تعلُّم بدون أهداف ولا نمو بدون خبرات وما علينا إلاّ إن نكشف عن العلاقة بين التعلم والنمو، ونبين طريق هذه العملية، ونعمل على ضبطها والتحكم بها.

من هنا كان لا غنى لنا من اتباع أسلوب جديد في دراسة المنهاج، تنطلق من التعريف الذي أوردناه، مؤكدين على دراسة جميع عناصر العملية التربوية ضمن تأثيراتها المتبادلة، ويستدعي هذا الأمر من وجهة نظرنا دراسة النشاط التعليمي ـــ التعلمي قبل أي شيء، فلا يكفي الاهتمام بما يفعله المعلم، وما يستخدمه من طرق وتقنيات أثناء نشاطه التعليمي، بل لا بد من دراسة عملية استيعاب التلاميذ للمعارف والكشف عن طرق تنمية القدرات والمهارات العملية عندهم. لأن الأهم في تعليم مادة الرياضيات مثلاً، هو قدرتنا على تكوين تفكير رياضي عند الطفل أكثر من تعليم العمليات والمسائل الحسابية. لذا كان لا بد من معرفة من نعلم؟ ولماذا نعلم؟ وماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ وما أثر ما علمناه ؟.

من هنا كان علينا أن ندرس بعض القضايا الأساسية الهامة التي يشملها مصطلح المنهاج الحديث ويأتي في طليعتها :

١ـــ دراسة عمليات التعلم والتعليم : فدراسة عملية التعلم والتعليم، والكشف عن قوانينها ضرورة هامة للتحكم بها عن طريق استخدام هذه القوانين. وهكذا يحتاج واضع المنهاج أن يفهم بشكل واضح تلك العمليات التي تجري داخل الصف وخارجه،

ويتعرف على خصائص التلاميذ، وحاجاتهم وطرق تفكيرهم وطرق تعلمهم للمعلومات والمفاهيم والمهارات، وتكوين قدراتهم حتى يتوصل بالتالي إلى أساليب ضبط العملية التعليمية التعلمية وتنظيمها على أكمل وجه وتتحقق أكبر فائدة ممكنة.

٢ــ وضع أهداف التعليم ومهماته : يُعد وضع الأهداف وتحديدها مرحلة هامة في عملية إعداد المنهاج المدرسي، فبدون معرفة أهداف التعليم ومهماته بشكل دقيق ومحدد يفقد المنهاج أحد مكوناته الأساسية، ويخطئ واضع المنهاج غرضه، فيعجز عن اختيار الخبرات وتحديدها وتخطيطها وتقديمها للتعلم.

٣ــ تحديد مضمون المنهاج وبناؤه : وهذا يتطلب اختيار المادة العلمية التي يجب أن يلم بها التلاميذ، وتعيين الخبرات التي ينبغي أن يكتسبوها خلال كل مرحلة دراسية وتنظيم مواد المنهاج بشكل يضمن تحقيق الأهداف المرغوبة.

٤ــ اختيار طرائق تعليم الخبرات : ويكون ذلك باختيار طرائق التعليم ووسائله المناسبة بما يتلاءم وطرائق تفكير المتعلم من جهة، وخاصية المادة المدروسة من جهة أخرى، كي نضمن استيعاباً تاماً وفق الأهداف الموضوعة.

٥ــ تقويم المنهاج المدرسي وتطويره : وهنا لا بد من دراسة تلك الطرق والمحاولات الحديثة التي تجري بقصد تحسين إنتاجية العملية التربوية، كأساليب تقويم العملية التعليمية وقياسها وربط المنهاج والأسس التي يقوم عليها، والأشكال التي يتمثل فيها في ذهن القارئ العربي، فهي ذخيرة كبرى ومرجع أساسي لكل عامل في هذا المجال.

والأمر كما يبدو لنا يتلخص في أهمية الكشف عن المعايير الدقيقة لكل الأفعال والعمليات التي تجري عند المتعلم أثناء نشاطه التعليمي، لنتمكن بعد ذلك من وضع الأهداف التعليمية واختيار الخبرات الملائمة للتعلم وبنائها وتنظيمها في نماذج تعليمية مناسبة.

أما المبررات التي دعت إلى تطوير مفهوم المنهاج الدراسي والوصول به إلى هذا

الشكل فتعود إلى ضرورة مسايرة التقدم العلمي التقني، والحاجة إلى بناء الأساليب التربوية وفق أحدث منجزات العلوم، ولا سيما علم النفس والتربية، مما يجعل العملية التربوية أكثر فعالية وأكبر كفاية.

المنهاج كنظام :

يعتبر مصطلح " نظام " من المصطلحات الحديثة في التربية، حيث دخل هذا المصطلح إلى العلوم التربوية في الخمسينات من القرن العشرين، بعد أن دخل العلوم العسكرية والإدارية والاقتصادية.

والأصل في كلمة نظام (SYSTEM) مأخوذ من العلوم البيولوجية التي تدرس الأجهزة أو النظم (جهاز الدوران، جهاز الهضم...الخ.)

الأساس في مفهوم النظام أنه يتكون من مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً، بحيث يؤثر كل منها بغيره ويتأثر به، فجهاز الهضم مثلاً لا يتكون من المعدة والأمعاء وما يلحق بهما من غدد، وإنما يكون نظاماً متكاملاً بقدر ما بين هذه المكونات من علاقات متبادلة تمكن النظام من القيام بعمله. وقد اختلف المهتمون بالنظام في إعطاء تعريف واضح ومحدد له، فركّز بعضهم على أهدافه، بينما ركّز آخرون على البعد المكاني أو البعد الزماني، ولتتوضح الفكرة جيداً سنعرض بعضاً من تعريفات النظام :

١ ــ " النظام هو الكل المركب من مجموعة من عناصر لها وظائف وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين، وبذلك يؤدي الكل المركب بمجموعه نشاطاً هادفاً له سماته المميزة، وعلاقاته التبادلية مع النظم الأخرى، ويوجد في بعد مجالي وآخر زماني ويكون مفتوحاً يسمح بدخول المعلومات والأفكار إليه، ويكون ضمن حدود وله مدخلات ومخرجات. " (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٨ ــ ص ٣٨٢)

٢ ــ وقد عرّفه الطوبجي بأنه مجموعة من العناصر التي تتفاعل باستمرار مع بعضها مكونة وحدة متكاملة.

٣ ــ ويُعرّف في علم الإدارة على أنه ذلك الكل المركب من مجموعة العناصر أو الأجزاء التي ترتبط مع بعضها بعضاً بشكل وظيفي متكامل، بحيث أن أي خلـــل أو تغيير في عنصر من العناصر، ينعكس على النظام ككل، فالنظام (SYSTEM) هو وحدة متكاملة، وليس فقط مجموعة من المكونات أو العناصر، وإنما يتجاوز ذلك إلى ما بين هذه العناصر من علاقات تمكنه من القيام بوظيفته بنجاح. فالنظام كل أكبر من مجموع العناصر التي يتألف منها.(سلامة ، ٢٠٠٠ ، ص ١١)

وإذا حللنا التعاريف السابقة، نلاحظ أن لكل نظام حدوده التي تميزه عن البيئة المحيطة به، ولا يُؤخذ النظام إلاّ ضمن هذه الحدود التي تحتوي عناصر النظام والعلاقات المتبادلة في ما بينها، فلكل نظام دائرة مغلقة حول عناصره التي تقوم بالعمليات والتغييرات المطلوبة حيث تتحول فيه المدخلات إلى المخرجات، ولكن هذا لا يعني أن النظام منعزل عن البيئة المحيطة به، والتي تكون خارج حدوده، بل يتأثر بها بشكل مباشر، فالبيئة هي التي تجعل النظام في حركة ديناميكية مستمرة وتحقق له التوازن وفي الوقت نفسه تجعل من الصعوبة بمكان تحديد حدوده.

وإذا كانت عناصر النظام ترتبط فيما بينها بعلاقات تبادلية تجعلها مترابطة، إلاّ أن هذه العناصر تتمايز بعضها عن بعض من حيث الوظيفة التي يؤديها كل عنصر. وعلى الرغم من هذا التمايز في الوظائف، علينا أن ندرس النظام ككل لأن كلية النظام أكبر من مجموع أجزائه، ولأن العلاقات التبادلية بين عناصره ليست عشوائية، بل تخضع لقوانين منطقية تُحدد في ضوء تكوين النظام الداخلي ونوعية مدخلاته ومخرجاته. (توفيق مرعي ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٧).

وكل نظام (SYSTEM) هو وحدة مشتقة من نظام أكبر يسمى النظام الأم (SUPRA - SYSTEM) ، يتـــألف من عدة نظم فرعية (SUB- SYSTEM) متسلسلة منه ويمكننا تمثيل النظام الأم أو الرئيسي بـــ " جسم الإنسان " وتمثيل النظم الفرعية بجهاز الدوران ــ جهاز الهضم ــ جهاز الإخراج...الخ. وفي العلوم الاجتماعية يمكن أن نمثل

للنظام الرئيسي بالنظام الاجتماعي العام، الذي يسود مجتمعاً من المجتمعات، وتمثل للنظم الفرعية بالنظام الاقتصادي ــ العسكري ــ التربوي...الخ.

وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار المنهاج المدرسي نظاما يتكون من مجموعة من العناصر المنظمة والمرتبطة فيما بينها، ارتباطاً عضوياً بحيث تعمل ككل متكامل. وفي ضوء هذا المفهوم، علينا أن ننظر للمنهاج نظرة شاملة، بحيث لا ينفصل المحتوى عن الأهداف أو عن طرائق التعليم أو طرائق التقويم.

والمنهاج كنظام يُعتبر مُكوِّناً من نظام أكبر هو النظام التربوي والذي يُعتبر بدوره جزءاً من نظام أكبر هو النظام الاجتماعي.

أنواع النظم :يمكن تصنيف النظم حسب تأثيرها وتأثُّرها بالمجتمع إلى نوعين هما:

آ ــ النظم المفتوحة

ب ــ النظم المغلقة.

آ ــ النظم المفتوحة : وتتصف بوجود علاقة وثيقة بينها وبين البيئة المحيطة بها، وتركز على أهمية التفاعل الدائم بين النظام من جهة والظروف البيئية المحيطة من جهة أخرى. فالنظم المفتوحة تكون في حالة تأثير وتأثر في الوقت نفسه.

ومن خصائصها :

١ ــ المرونة : وتعني المرونة قدرة النظام على استيراد الطاقة، والأخذ والعطاء مع البيئة المحيطة به، وكذلك الاستمرار في مراجعة النظام نفسه، وتعديله بما يتفق مع التطورات الطارئة على البيئة المحيطة والظروف السائدة، وعكس التجديدات والتطورات التي تحدث في المجتمع والاستجابة لها، وكذلك التأثير على البيئة المحيطة والعمل على تطويرها وتجديدها.

٢ ــ البقاء : وترتبط هذه الصفة بصفة المرونة، بما أن النظام قابلٌ للتعديل والتطوير ولديه القدرة على استيراد الطاقة وتعويضها فهو أقدر على مواجهة عوامل لتغيير مما يؤمِّن له البقاء والاستمرار والنشاط بصفة دورية.

٣ ــ تكامل مكونات النظام : إن لكل مكون من النظام وظيفته الخاصة به والتي تتفاعل مع وظائف المكونات الأخرى، بحيث تكون النتيجة حصيلة عمل ونشاط كل المكونات.

٤ ــ الأنشطة الداخلية:التي تقوم بتحويل المدخلات (الطاقة+الموارد) إلى مخرجات (قيم و منتجات)، يصدِّرها النظام إلى المجتمع مرة أخرى.

٥ ــ الاتجاه إلى التميز والاختلاف : تبدأ النظم بداية بسيطة ما تزال تتعقد مع حركة تطورها وتفاعلها مع البيئة، فكل منها يبحث عن مصادر وأشكال جديدة للتفوق تسمح له باستمرار تميزه، وهذا ما يُعرف بدورة السباق بين النظم.

٦ ــ التوازن : ويعني التوازن تجانس وتوافق المكونات الأساسية للنظام بحيث تعمل وتتفاعل معاً دون تناقضات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعني التوازن قدرة النظام على التكيف مع الأوضاع والظروف السائدة في البيئة المحيطة.

٧ ــ الاعتمادية : بحيث يكون النظام مرتبطاً بعلاقات تبادلية وثيقة مع المجتمع من جهة، واعتماد كل مكون منه على بقية المكونات.

ب ــ النظم المغلقة : بهذه الحالة يميل النظام إلى التقوقع حول نفسه، والابتعاد عن التفاعل مع ظرف المجتمع وتوقعاته وأهدافه، ويكون النظام المغلق محدد بحدود تعزله عن المؤثرات البيئية.

وفي الحقيقة لا توجد نظم مغلقة إغلاقاً كاملاً، فالغلق مسألة نسبية, لأن مدخلات أي نظام ترد إليه من المجتمع، إلاّ أنه يحاول أن ينقّيها من المؤثرات البيئية.

ويرى جيمس تومسن (Thomson) " أن النظام مهما حاول أن يعزل نفسه عن المؤثرات البيئية لا يمكنه ذلك بشكل مطلق، إذ أن هناك تغييرات بيئية لا يمكن عزلها، فهذا التنظيم يضطر للابتعاد عن العقلانية" (سلامة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٨).

أما مارش وسيمون (March & Simon) فيشيران إلى أن هذا النظام يعتبر أعضاءه كالآلة (سلامة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٨).

ومن المثال السابق يتضح لنا أن المنهاج بعناصره الأربعة هو نظام متكامل.

أجزاء النظام

لكل نظام ثلاثة أجزاء رئيسة، ترتبط فيما بينها، ولكل منها وظيفته وخصائصه في حركة النظام الكلي، وهذه الأجزاء هي المدخلات والمخرجات والعمليات.

١ــ المدخلات Inputs : وهي مجموعة الموارد المختلفة التي تدخل النظام قبل إجراء العمليات، وظيفتها الأساسية إعطاء النظام الطاقة اللازمة، فهي القوة الدافعة للنظام، فمثلاً إذا نظرنا إلى المنهاج كنظام كانت مدخلاته " الأهداف ــ المتعلمون ــ الوسائل ــ الأسس التربوية ــ سمات المجتمع ــ خبرة المعلمين ــ حاجات المتعلمين.... إلخ. "

تبدو المدخلات في ثلاثة مظاهر أساسية هي :

آ ــ التفاعل بين النظام وبيئته.

ب ــ التعرف على المدخلات وتحديد ما يحتاج النظام منها.

جـ ــ تحديد أولويات المدخلات ليتم تنشيط النظام(هاني عبد الرحمن ص ٥٥)

والبيئة المحيطة هي المصدر الأساس للحصول على المدخلات التي تختلف وفقاً لطبيعة النظام وأهدافه، ويمكن تصنيفها إلى :

آ ــ مدخلات بشرية : وهي طاقات وقدرات الأفراد بالإضافة إلى حاجاتهم ورغباتهم وأنماط سلوكهم ذات العلاقة بأهداف النظام ونشاطه.

ب ــ مدخلات مادية : وهي جميع الموارد والأموال والمعدات والتجهيزات التي تستخدم في عمليات النظام.

جـ ــ مدخلات معنوية : وهي المعلومات عن الظروف والأوضاع المحيطة بالنظام، وما يسود في البيئة المحيطة من قيم ومعتقدات وأفكار. (حسين الدوبري ــ ٢٩ ــ ٣١).

والنظام المغلق يعد لأهداف محددة، لا يستطيع تحريفها،بحيث يلبي الأهداف التي صمم من أجلها،والنظم المغلقة تتجاهل التغذية الراجعة، باعتبارها تتأثر بالبيئة المحيطة.

ومما سبق نستطيع إن نحدد :

١ــ أن المنهاج نظام متكامل وهو جزء من النظام التربوي.

٢ــ المنهاج كنظام شأنه شأن الأنظمة الأخرى، يُبنى لتحقيق مهمة معينة هادفة ويحوي عدداً من العلاقات والعمليات، ويتكون من مجموعة من المكونات المرتبطة فيما بينها لتحقيق الغايات التي وُجد من أجلها أصلاً.

٣ــ مكونات المنهاج كنظام هي " الأهداف، المحتوى، الفعاليات والأنشطة، والتقويم "، وهذه العناصر ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً، بحيث نجد أن أي خلل أو تغيير في عنصر من هذه العناصر، يؤدي إلى تغيير في العناصر الأُخرى، فمثلاً إذا كان هدفنا من مادة التاريخ " أن يكتب الطالب مجموعة من المعلومات حول الفتوحات العربية في عهد معاوية بن أبي سفيان " فإن المحتوى سيكون بالتأكيد مجموعة من الحقائق التاريخية التي تشير إلى تلك الفتوحات وأزمانها ومكانها ونتائجها، والطرائق المستخدمة ستكون عبارة عن الطرائق العرضية باستخدام وسائل متعددة كالتسجيل والفيديو والكتب... الخ. أما التقويم فإنه سيقيس بالتأكيد مدى ما اكتسبه المتعلمون من معلومات تاريخية.

أما إذا كان هدفنا من الدرس نفسه، أن يرسم الطالب مصوراً، يوضح فيه حدود الدولة العربية في عهد معاوية بن أبي سفيان، فإن جميع العناصر الأخرى ستتأثر، فالمحتوى لا بد أن يركِّز على التوسع، وعلى الرسوم الجغرافية التي توضح أبعاد وحدود الدولة العربية في تلك الحقبة، أما الطرائق فلا بد أن تعتمد على التدريب العملي بالإضافة إلى الشروحات والإيضاحات النظرية والعملية. أما التقويم فإنه سيقيس مهارة الطالب في رسم المصور التاريخي الذي يبين حدود الدولة العربية في عهد معاوية بن أبي سفيان.

إن نظرية المناهج تفترض إذاً أن نعتمد نظرة أكثر شمولية وأكثر تطابقاً مع خصوصية المؤسسات التربوية ونوعيتها، وبمعرفة التغيرات الحاصلة في شخصية الفرد من خلال اكتسابه للمعارف والخبرات والمهارات

٣ــ **المخرجات** : والمقصود بها النتائج التي نحصل عليها بعد إجراء العمليات كالتغيير في اتجاهات المتعلمين، المهارات الزائدة للخريجين.

وتتحدد مخرجات أي نظام وفق أهدافه ووظائفه، فإذا كان هدف نظام ما إعداد معلمين (كمنهاج دور المعلمين أو كليات التربية) فإن المخرجات المتوقعة هي معلمون مؤهلون.

وتتوقف قيمة المخرجات على ما تسهم به في خدمة المجتمع لإشباع حاجات جتماعية أو سياسية أو اقتصادية، أما جودتها فمرهونة بنوعية المدخلات، وبمستوى لعمليات، فكلما كانت العمليات في نظام ما جدِّية ووثيقة، كلما ارتفع مستوى لمخرجات.

ويمكن تصنيف المخرجات إلى :

آ ــ مخرجات بشرية : كالأفراد الذين تم إعدادهم وتأهيلهم (معلمون ــ مهندسون...الخ).

ب ــ مخرجات مادية : كالسلع وأشكال الإنتاج المادي التي يمكن الوصول ليها.

جـ ــ مخرجات معنوية : كالمعلومات والأفكار والآراء التي خرج بها لمخططون.

التغذية الراجعة :

ويعود مفهوم التغذية الراجعة إلى العلوم الطبيعية والبيولوجية حيث تكون لتغذية الراجعة (Feed Back) وسيلة تربط بين ما يُزوّد به النظام من طاقة المدخلات (In put)، وبين ما ينتج من مخرجات (Out Put). وقد استخدمت هذه الفكرة

أما المؤثرات الخارجية (كالإنارة، درجة الحرارة... الخ.)، فلا تدخل في العمليات، ولا تتحول إلى مخرجات، ولكنّها تلعب دوراً هاماً في تسهيل عمل النظام أو عرقلته.

٢ــ **العمليات** : وهي مجموعة الفعاليات والأنشطة، التي تهدف إلى تحويل المدخلات، وتغييرها إلى الوضع الذي يتناسب مع أهداف النظام وغاياته،ويتوقف نجاح النظام إلى حد كبير على كفاءة العمليات، وقدرتها على استيعاب المدخلات والاستفادة منها إلى الحد الأقصى الممكن، والعمليات مترابطة ومتكاملة مع بعضها بعضاً، مما يترتب عليه النظرة الشمولية، سواء في التعامل معها، أو في تطويرها، أو تعديل أي منها وذلك لضمان التوازن اللازم لانسجام العمليات والوصول إلى المخرجات المرجوة.

وتقاس كفاية النظام بالحصول على أفضل النتائج بأقل كلفة وجهد ممكن، إن اهتمام نظرية المناهج بالمدخلات والمخرجات، وبمعنى آخر بحساب المدخلات والمخرجات، ودراسة الكلفة والإنتاج في التربية، أو العلاقة بين حاملي الشهادات وفرص العمل المتوفرة ليست في الحقيقة نظرية للمناهج، إن نظرية المناهج يجب أن تهتم بالعمليات أساساً، وليس فقط بالمدخلات والمخرجات.

إن ما يحدث داخل المدرسة، يمكن اعتباره مجموعة من الفعاليات المتداخلة بين الأفراد الذين يشغلون أوضاعاً مختلفة (متعلم، معلم، مدير، موجه... الخ.) ، ينتمون إلى طبقات مختلفة.

ويمكننا دراسة ما يحدث في المؤسسات التربوية، بالطرق والأساليب نفسها التي ندرس بها ما يحدث في المؤسسات الإدارية والإنتاجية من خلال ملاحظة علاقات السلطة، النزاعات، مراحل القرار، وبالوسائل النظرية والمنهجية نفسها التي نعالج بها "سوسيولوجيا المنظمات ".

بشكل كبير في نظرية النظم وصار يُنظر إليها على أنها معلومات تقوم بدور المراقبة وتَرِد من المخرجات إلى المدخلات والعمليات، ليتولى بعد ذلك القائمون على أمر النظام عملية تصحيح المسار.

وتشمل عملية التغذية الراجعة ما يلي: (سلامة_ص ١٥)

آ ـــ تقويم المدخلات : وفي هذه المرحلة تتم عملية جمع المعلومات حول المدخلات البشرية والمادية اللازمة وتحليلها وكذلك تحليل الطرق والأساليب بهدف استخدام الأسلوب الأفضل وتحسين نوعية المدخلات.

ب ـــ تقويم العمليات : وتهدف هذه المرحلة إلى مراقبة العمليات وكيفية تفاعل عناصر النظام ومكوناته، باعتبارها كلاً متكاملاً وتحديد الصعوبات التي تعرقل سير العمليات وتفاعل المدخلات بعضها ببعض.

جـــ ـــ تقويم المخرجات : ويهدف التقويم هنا إلى قياس المتغيرات التي حدثت في المخرجات الفعلية، ويتم ذلك من خلال إعداد نماذج مخرجات مناسب ومطابق لأهداف النظام، تُقوَّم المخرجات في ضوئها، وذلك عن طريق جمع المعلومات عن المخرجات الفعلية والتعرف على مدى مناسبتها من خلال تحليلها ومقارنتها مع النماذج المخصصة لهذا الغرض.

المنهاج المدرسي ومستويات العمل التربوي :

يتضمن العمل التربوي ثلاثة مستويات:

أ- التعريف بالسياسة التربوية (المستوى السياسي).

ب- تنظيم هذه السياسة والعمل التربوي الناجم عنها (المستوى الإداري).

جـــ ـــ تنفيذ العمل التربوي على أرض الواقع (المستوى التنفيذي).

إن المنهاج التربوي الذي يعرف ويحدد العمل التربوي يخص هذه المستويات الثلاثة.

إن عدداً من المؤلفين والباحثين في مجال المنهاج يعتبرون أن العمل التربوي يتم في ثلاثة مستويات وقد توصل ماكلور (Maclure, ١٩٧٢) إلى تقسيم مراحل إعداد

أولاً : الأهداف

لكل عمل إنساني غاية وهدف يسعى للوصول إليه، وإذا فقد هذا العمل غايته فإنه سيصبح عشوائياً وارتجالياً " إذا لم تكن متأكداً من المكان الذي ترغب الذهاب إليه فستجد نفسك في مكان آخر " (Mager ١٩٧٧,p٥).

وإذا كان تحديد الأهداف أمراً ضرورياً لكل عمل إنساني، فهو أكثر إلحاحاً في مجال التربية، لأن التربية هي المسؤولة عن إعداد الأجيال، وتحقيق أهداف المجتمع وبناء مجتمع المستقبل المنتظر.

وإذا كان من الصحيح أن التربية تعود في تاريخها إلى تاريخ ظهور الإنسان وإنها كانت ملازمة له لأنها ضرورية لحياته، سواء أكانت حياة بدائية أم متحضرة، فأنه من الصحيح أيضاً بأنه كان لهذه التربية غاياتها دائماً سواء أكانت هذه الغايات محددة بدقة أم لا.

وسنحاول في هذا الفصل إلقاء الضوء على هذا العنصر الهام من عناصر المنهاج.

الأهداف التربوية وفلسفة المجتمع :*

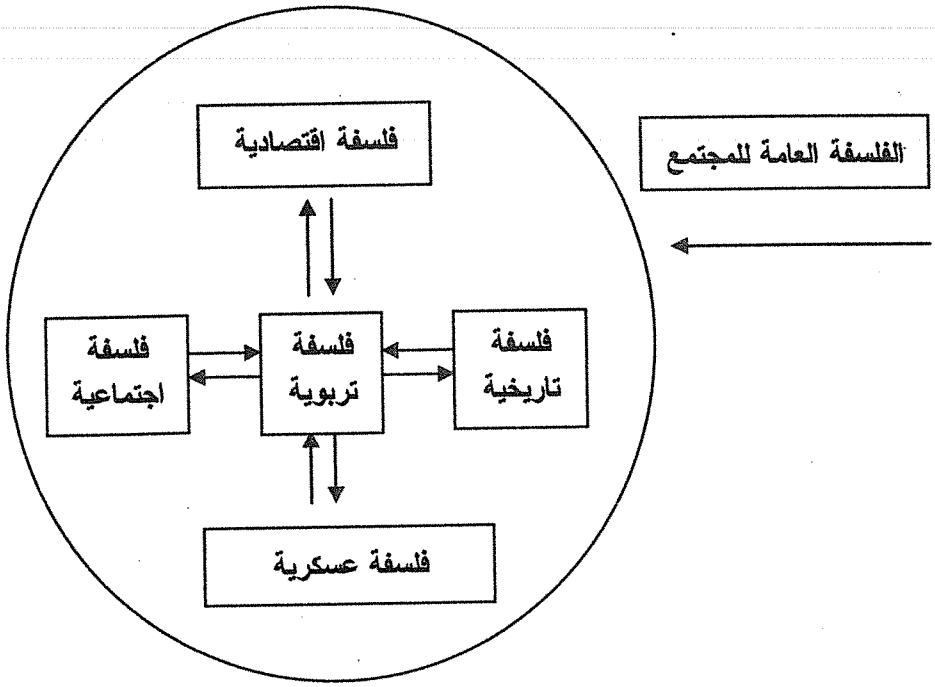
تعمل التربية لإعداد الفرد القادر على المساهمة في تطوير مجتمعه، والمساهمة في إنماء الحضارة الإنسانية، ولن تتمكن التربية من تحقيق طموحاتها ما لم تكن هناك فلسفة تربوية واضحة المعالم، ومن البديهي أنَّ لكل نظام تعليمي فلسفته التربوية، وأنَّ هذه الفلسفة التربوية ما هي إلا تعبير عن الفلسفة العامة للمجتمع.

ويمكن تحديدها من خلال نمط الإنسان الذي ترغب بتنشئته وإعداده بتقديم مجموعة من المعلومات والقيم والمبادئ الأخلاقية له، والتي تعتبر ضرورية للوصول إلى أهداف الفلسفة التربوية.

---

*ـ الياس ، الأكلي ، ١٩٩٦ (اتجاهات حديثة . . . . .)

والفلسفة التربوية هي الأساس الجوهري الذي يعطي لكل نظام تربوي معناه، ويحدد غاياته ووسائله الخ...، وهي لا تبدأ من فراغ، وإنما تدخل ضمن إطار عام أكثر اتساعاً، وهو فلسفة المجتمع، وبمعنى آخر تشكل فلسفة التربية بعداً من أبعاد الفلسفة العامة للمجتمع كالفلسفة الاقتصادية، والفلسفة الاجتماعية الخ. والرسم التالي يوضح علاقة الفلسفة التربوية بفلسفة المجتمع.



علاقة الفلسفة التربوية بفلسفة المجتمع

إن الفلسفة التربوية هي نتيجة لعدة عوامل ومؤثرات من النظام الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، التي تخضع بدورها لتأثير النظام الفلسفي العام، حيث يتوضح النظام التربوي.

وإذا نظرنا إلى الفلسفة العامة كنظام متكامل، فإن الفلسفة التربوية تشكل عنصراً من هذا النظام يتفاعل ويتكامل مع العناصر الأخرى.

فمثلاً الاشتراكية ونظام الحياة في ظلها، لها فلسفتها التربوية، وفلسفتها الاقتصادية، والفكرية، والاجتماعية المتكاملة فيما بينهما.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الفلسفة العامة للمجتمع ثابتة، لا تخضع لتغيرات جذرية، لكن قد يحصل فيها بعض التعديلات الجزئية لتصبح اكثر توافقاً مع تطور المجتمع وحاجاته وطموحاته.

وعندما نعطي هذه الأهمية للفلسفة التربوية، فذلك انطلاقاً من أن إعداد المنهاج المدرسي، يجب أن يبدأ باتخاذ موقف حول المسائل الفلسفية ذات العلاقة بغايات التربية وحول المسائل الاجتماعية ذات العلاقة بشكل المجتمع الراهن والمجتمع المنشود.

مشكلة اختيار الغايات التربوية :

على السياسة التربوية أن تجيب عن عدد من الأسئلة مثل :

- كيف نختار الغايات التربوية ؟
- أي نوع من المجتمع نرغب بتحقيقه ؟
- كيف نعد حرفيي وتقنيي المجتمع المنشود ؟
- كيف تستطيع التربية بمعناها الواسع والشامل أن تنمي عند المتعلمين المؤهلات المكتسبة ؟.

بالنتيجة، فإن مشكلة اختيار غايات التربية ترتبط بدقة بالفلسفة العامة للدولة، وتعتمد بشكل جوهري على الخلفية الاقتصادية والتاريخية والثقافية لكل مجتمع.

قيم الفلسفة التربوية :

قبل أن نتصدى لقيم الفلسفة التربوية، علينا أولاً أن نعرّف مفهوم القيم: "إن القيم هي المعتقدات المستمرة، والتي وفقاً لها نحكم على عمل ما، أو وسيلة، أو هدف، بأنه مرغوب به أم لا " (Rokeach ١٩٦٨,p ١٨) .

وهذه القيم على علاقة قوية بمعتقداتنا حول ما هو حسن أو سيئ، جميل أو قبيح... وترتبط القيم بمجتمع ما، وفي الوقت نفسه هي عامة وتشمل المجتمع الإنساني

بأكمله (Unisco,١٩٧٦,p ٧) .

وهذه القيم هي المصدر الأول للفلسفة التربوية، وقد تختلف القيم أو تتشابه من مجتمع لآخر. إنها منسجمة متداخلة، ويكمن الفرق الجوهري في ترتيبها وأولوياتها.

ويمكن تلخيص قيم الفلسفة التربوية في الأسئلة التالية :

ـــ هل تعد التربية الإنسان لذاته ؟ أي هل تعنى التربية بتنمية شخصيته؟ أم على التربية أن تحقق حاجات المجتمع ومتطلباته ؟

وبشكل آخر، هل تعنى التربية بالفرد أم بالمجتمع ؟

يجب ألا يحرم الفرد من حقه في الحياة ضمن مجتمع، يحمل ثقافته وفلسفته وقيمه ويتأثر به. ولكن هل تفوق حقوق الجماعة حقوق الفرد ؟

إن الإجابة عن هذا السؤال يتم على المستويات العليا للدولة، وتختلف الدول في قراراتها وفقاً لفلسفاتها وظروفها التاريخية والثقافية.

ـــ هل التعليم موجه لجميع أبناء المجتمع ؟ أم لفئة معينة ؟ وهل هو تعليم موحد بالنسبة للجميع ؟ وإذا كان هناك اختلاف، فما هي معايير هذا الاختلاف ؟

ـــ هل تعنى التربية بنقل الإرث الثقافي ؟ أم بالعلوم والحضارة المعاصرة ؟ أم عليها أن تعد الفرد لمجتمع المستقبل ؟ وما هي صورة هذا المجتمع المنشود ؟

ـــ هل يشارك المواطنون والمعلمون والمتعلمون في اتخاذ القرارات أم لا؟

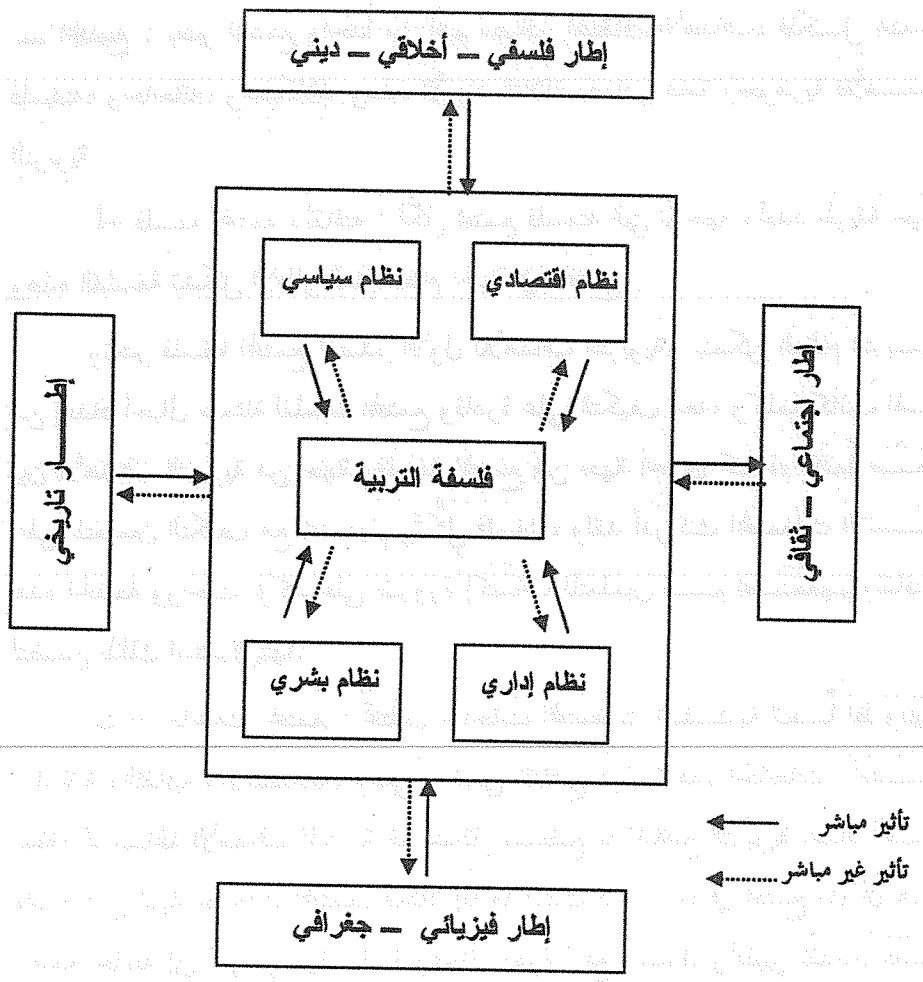
ـــ ما هي طبيعة العلاقات بين مختلف الأشخاص والذين يشغلون أوضاعاً مختلفة في المؤسسة التربوية؟

ـــ ما هي مدة التعليم وما هي مراحله ؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة، يحدد الفلسفة التربوية، ووظيفتها هو اختيار الأولويات، وتحديد المحاور، وهي تستند إلى القيم الاجتماعية والأخلاقية.

ويمكن أن تكون الفلسفة التربوية محددة واضحة مخططة ويمكن أن تكون غامضة متروكة للصدفة ولمزاج الأفراد ولكنها في الحالتين موجودة.

عندما تتحقق على أرض الواقع، فإن أثرها سيكون واضحاً على النظام التربوي، وقد يكون ضعيفاً بطيئاً، أو قوياً وسريعاً، ولكنه دائماً موجود، على الأقل في حالة كمون، والرسم التالي يوضح العلاقة بين الفلسفة التربوية والنظام العام للمجتمع.



العلاقة بين الفلسفة التربوية والنظام العام للمجتمع

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية :

إن الأهداف التربوية لا تبدأ من فراغ، وإنما هناك جملة من المصادر لابد من العودة إليها عند وضع الأهداف التربوية وهذه المصادر هي :

ـ **المجتمع** : يعتبر المجتمع واحداً من أهم مصادر اشتقاق الأهداف، فلكل مجتمع فلسفته، وحاجاته، ومشكلاته وهذه الأبعاد الثلاثة مصادر هامة وجوهرية للأهداف التربوية.

أ- فلسفة المجتمع وثقافته : لكل مجتمع فلسفته التي توجهه وتحدد طريقة حياته، وهذه الفلسفة تشكل الإطار العام لنظام الحياة في المجتمع.

وتعتبر فلسفة المجتمع المصدر الأول للأهداف التربوية، ليتمكن النظام التربوي من إعداد أجيال متمثلة لفلسفة المجتمع وقادرة على التكيف معه، وكلما كانت الهوة بين الأهداف التربوية من جهة وفلسفة المجتمع من جهة أخرى كبيرة، كلما صعب على المتعلمين التكيف مع مجتمعهم وتَمَثُّلِ فلسفته، ولقد أدركت المجتمعات الإنسانية هذه الحقيقة وراحت تؤكد على ضرورة إكساب المتعلمين قيم مجتمعهم وثقافته لتضمن بذلك استمراريتها.

ب - حاجات المجتمع : تختلف حاجات المجتمعات البشرية تبعاً لظروفها التاريخية والثقافية والاقتصادية، وعلى واضعي المناهج دراسة هذه الحاجات وتحديدها بدقة، ثم صياغة الأهداف المناسبة لها بشكل تستطيع به المناهج التربوية إعداد أجيال قادرة على تلبية حاجات المجتمع، فمثلاً إذا ما أثبتت دراسة ما في مجتمع ما، أن هذا المجتمع بحاجة إلى كوادر فنية، تقنية وعمال مهرة لرفع مستواه وتحقيق تقدمه، فعلى المناهج أن تركز على الجانب العلمي والتقني في أهدافها ومحتواها جاهدة في إعداد الكوادر الفنية، التقنية والعمال المهرة، مبتعدة قدر الإمكان عن الإعداد الأكاديمي النظري العاجز عن تلبية حاجات المجتمع، وعليها أيضاً تنمية القيم والاتجاهات الخاصة

باحترام العمل بكل أشكاله، مُرَكِّزَة على العمل اليدوي والعمل المنتج.

وبمعنى آخر فإن تحديد حاجات المجتمع، واشتقاق الأهداف منها تُمَكِّنُ المنهاج من إعداد حرفيي وصناعيي المجتمع المنشود.

وفي الوقت نفسه يُخَرِّجُ النظام التربوي متعلمين، يمكن أن تستوعبهم سوق العمل المطروحة في الوقت الحالي أو في المستقبل، بدلاً من تخريج متعلمين أكاديميين نظريين، لن يجدوا لهم عملاً في مجتمعهم. وهكذا نرى أن حاجات المجتمع واحدة من أهم مصادر اشتقاق الأهداف.

حـ ـ مشكلات المجتمع : تعاني المجتمعات الإنسانية من مشكلات عديدة تختلف وفقاً لظروف البلد والشروط الثقافية والاقتصادية الخاصة به (كمشكلة الأمية، البطالة، عمل المرأة الخ....) ولابد من تحديد هذه المشكلات بدقة واشتقاق الأهداف التربوية المناسبة لها، لتتمكن المناهج من إيجاد حلول مناسبة لها.

يتضح مما سبق أن النظام التربوي في أي دولة من الدول، يعكس سياسة تلك الدولة وخصائصها القومية، وتقاليدها ومدى تطورها الاقتصادي والاجتماعي. لذا كان تحديد أهداف التربية في أي مجتمع من المجتمعات، يتطلب دراسة واقعية لهذا المجتمع، ومعرفة ما سيكون عليه مستقبله الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي يعمل للوصول إليه.

ـ **الإرث الثقافي** : وما فيه من عادات وتقاليد وقيم واتجاهات، وما هو عليه من حضارة وفن، وفكر وأدب وعلم ومعتقدات دينية، وعندما وجدت المدرسة كان هدفها الأساس هو نقل الإرث الثقافي من جيل إلى جيل، حيث أنه من المستحيل على كل فرد أن يبدأ من لاشيء فما وصل إليه الإنسان حتى الآن يعتبر ذخراً من المعارف والمعلومات، تستند إليه الأجيال لتضيف إليه ابتكاراتها الجديدة، وفي الوقت نفسه تسقط بعض عناصر هذا الإرث نتيجة التطور والتقدم العلمي أو لعدم ملاءمتها لظروف المجتمع الجديد.

ـ **الفرد المتعلم وحاجاته** : أي ما لدى المتعلم من قدرات واستعدادات وميول ودوافع.

إن التيار الذي يلح على اعتبار حاجات المتعلمين وميولهم واحدٌ من مصادر اشتقاق الأهداف،متأثر بالاتجاهات الحديثة في علم النفس،وبالدراسات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة اعتبار المتعلم المحور الأساس للتربية بعد أن كانت المادة العلمية.

إن دراسة خصائص المتعلمين وطبيعتهم في مراحلهم العمرية المختلفة، وتحديد حاجاتهم وميولهم، وجعل هذه الحاجات والميول مصدراً أساسياً للأهداف التربوية والمنهاج المدرسي، يحفز المتعلمين للتعلم واكتساب المعارف والخبرات والاستفادة منها في حياتهم المستقبلية، كما أنه يساعد واضعي المنهاج على اختيار الخبرات والمهارات والمعلومات، التي تتفق مع قدرات المتعلم العقلية والجسمية والانفعالية. وبالتالي نصل إلى نتيجة مفادها أن أية فلسفة تربوية لا تهتم بالطبيعة الإنسانية هي فلسفة قاصرة، فالمتعلمون هم محور العملية التربوية، وإن الأهداف التربوية والمناهج المدرسية مهما كانت معدة على درجة من الدقة والإتقان، فإنها لن تؤدي أغراضها بنجاح، ما لم تعتمد على فهم عميق ودقيق لحاجات المتعلمين وميولهم ودرجة نضجهم.

لذا لا بد من مراعاة ميول المتعلمين وتلبية حاجاتهم التي لا تنفصل أساساً عن مطالب حياتهم الاجتماعية وخصائص عصرهم والثقافة التي يعيشون في ظلها، وعلى المنهاج أن يوظف تلك الميول والحاجات في عملية التعلم، عاملاً على تقوية الميول التي تتناسب مع قدرات الفرد، وعلى تعزيز وتنمية ميول جديدة مطلوبة لتحقيق أهداف المجتمع

ـ **التطور العلمي والتكنولوجي**، وما تواجه المجتمعات الإنسانية من مشكلات نتيجة لهذا التطور، وما هنالك من اتجاهات داخل المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية.

إن الانفجار المعرفي والتقني الهائل الذي تشهده البشرية الآن، يفرض على التربية بأهدافها ومناهجها وطرائقها، إعادة النظر بكل ما تقدمه للمتعلم، وبطرائق تقديمه لـــه والاعتماد بشكل جوهري على التعلم الذاتي، وتزويد المتعلم بأدوات البحث الأساسية، التي تمكنه من البحث عن الحقائق والمعلومات، عندما يجد نفسه محتاجاً لهذه الحقيقة أو تلك، ذلك أنه أصبح من المستحيل على المدرسة وعلى المناهج المدرسية أن تنقـــل هـــذا الكم الهائل من المعارف إلى متعلميها، ولا بدّ لهؤلاء مـــن الاســـتعانة بمصـــادر أُخـــرى للمعرفة.

ـــ **البيئة الطبيعية** : يعيش الفرد في بيئة اجتماعية تفرض عليـــه قيمهـــا وفلســـفتها ومعتقداتها، وهو يعيش أيضاً في بيئة طبيعية، تؤمن له شروط الحياة، وتمده بخيراتها.

ولقد عبث الإنسان ببيئته، فأخلَّ في توازنها ولوثها، فهو يؤثر في النظام البيئي، عندما يستخدم الطاقة ويبعث الملوثات أثناء سعيه لتوفير المأكل والملبس، وغيرها مـــن المنتجات الضخمة لسكان العالم المتزايدين، أو قطع غاباتها ليبني لنفسه مساكن يعـــيش فيها وطرقاً وجسوراً يستخدمها في أنشطته المختلفة. ونتيجة لهذا الخطر الحقيقي الذي يهدد حياة الإنسان على الأرض، هبت شعوب المجتمع الإنساني لاتخاذ قرارات وعقـــد ندوات ومؤتمرات، محاولة الحفاظ على توازن البيئة وحمايتها، ولابدَّ لنا هنا من التمييز بين البيئة والتربية البيئية، فالبيئة هي كل ما يحيط بالإنسان من عناصر حية وعناصر غير حية يتأثر بها ويؤثر هو بدوره فيها. أما التربية البيئية فلا تقتصر على دراســـة عناصـــر البيئة فقط، وإنما من أهم أهدافها تكوين القيم والاتجاهات والمهارات اللازمـــة لفهـــم العلاقات المعقدة وتقديرها بين الإنسان وبيئته، وتُركِّزُ كذلك على ضرورة حماية البيئة وحسن استغلال مواردها.

وللتربية البيئية أهمية خاصة برزت بشكل واضح في طلب الحكومات والمنظمات الدولية، لإدخال التربية البيئية إلى المناهج المدرسية وإعداد الكتب الخاصة بذلك. ولابد أن توجه التربية البيئة إلى جميع الفئات ولجميع الأعمار لإعادة بناء الإنسان المحب لبيئته

المتفهم لمشكلاتها والقادر على حمايتها، وتكوين الاتجاهات السليمة نحو البيئة وتزويد المتعلم بالتفكير العلمي.

ويمكن تحديد الأهداف المناسبة للتربية البيئية بتحليل ظروفها، و أوجه النشاط السائدة فيها، ومن ثم ترجمة هذه الأهداف إلى محتوى مناسب يساعد على تحقيقها .

أنواع الأهداف التربوية :

على الرغم من تناقض الآراء حول ضرورة تحديد غايات التربية وأهدافها، أو معارضة ذلك بدعوى أنه عمل فلسفي بحت، وأن المعلمين يقومون بعملهم بشكل جيد، دون ضرورة إلى وضع الأهداف، تبقي الحقيقة واضحة، أثبتها الواقع والسياق التاريخي، وتجارب الشعوب وهذه الحقيقة هي "إن تحديد الغايات التربوية هي نقطة البدء في العملية التربوية، وكلما كانت هذه الغايات واضحة، كلما ارتفعت إنتاجية النظام التربوي، ذلك أن الأهداف هي المعايير التي يتم في ضوئها اختيار المواد وتنظيم المحتوى، واختيار الأساليب والطرائق، ومن ثم تحديد أساليب وأدوات التقويم ".

وبعد تحديد غايات التربية، تأتي عملية اشتقاق الأهداف الأكثر تحديداً، وهذه الأهداف تترجم إلى أغراض تحدد النشاط التربوي اليومي وتعتبر مرحلة تحديد الغايات وترجمتها إلى أهداف والأهداف إلى أغراض مرحلة هامة جداً، وغيابها يسبب عدم كفاءة المنهاج وعجزه عن تحقيق غايات المجتمع وأهدافه وقد كتب جريلين (grellin) في هذا المجال " إن واحداً من العوامل التي تسبب عدم كفاءة المناهج المدرسية هو غياب تحديد الأهداف والأغراض بشكل واضح ومحدد للنظام التربوي بمختلف مستوياته " (D'Hainaut ١٩٧٩,p ٣٩).

وبما أن المصطلحات المستخدمة للتعبير عن مستويات الأهداف المختلفة عديدة ومتشابكة، فإننا سنعطي تعريفاً إجرائيا لكل منها وهي:

الغايات Aims

الأهداف Goals

الأغراض Objectives

ـــ **الغايات Aims** : وهي القيم الاجتماعية التي تحدد نوع التربية المطلوبة وتشكل في النهاية الإطار العام لنظام تربوي ما، وهي التي توجه كل عمل تربوي، وتشتق من فلسفة المجتمع، فمثلاً في البلاد العربية نجد من بين غايات التربية الغايات التالية " إعداد المواطن العربي، المؤمن بتراث الأمة العربية، وبقيمها الأصيلة ورسالتها الحضارية .. الخ".

والغايات ما هي إلا إثباتات لمبادئ المجتمع وفلسفته، وقد عرفها ميالاريه على"أنها القيم الفلسفية الجوهرية التي تعرف نظام التربية"(Mialaret ١٩٧٩,p٢٢٩)

وتوضع، وتعرف الغايات من قبل السلطات العليا في المجتمع، ويمكن أن تكون صريحة أو ضمنية.

والغايات الصريحة هي تلك التي يعلن عنها صراحة في النصوص الرسمية «دستور، قوانين، أنظمة». أما الغايات الضمنية، فهي تلك التي يسعى المجتمع لتحقيقها من خلال النظام التربوي والمنهاج المدرسي دون الإعلان عنها صراحة، ويمكن معرفتها وتحديدها من خلال تحليل الفلسفة التربوية والمناهج المدرسية، ويفسر الفرق بين الغايات الصريحة والضمنية من خلال الطابع القسري للتنفيذ، أو التأخير في العمل والفرق بين الإعلان والرغبة الحقيقية، وعند إعداد المناهج لابد من أخذ كل من هذه الغايات الصريحة والضمنية بعين الاعتبار مع إعطاء الأولوية للغايات المعلن عنها، لأنها تتمتع بخصائص أسمى، ولأنها تعبر بشكل عام عن آراء الأغلبية، وتذهب بعيداً في معنى التطور والتقدم الاجتماعي والأخلاقي والمادي.

ـــ **الأهداف Goals** : تشتق مباشرة من الغايات، وتكون عادة اكثر تحديداً منها، ولكنها مازالت مصاغة صياغة عامة، توضع من قبل المسؤولين التربويين والذين عليهم مراجعتها باستمرار في عصر يمتاز بسرعة التغير والتبدل .

ـــ **الأغراض Objectives** : تشتق مباشرة من الأهداف : وهـــي أكثـــر تحديـــداً، والمفروض أن تكون محددة بأرقام وتواريخ، كأن نقول " في نهاية المرحلة الابتدائيـــة، يستطيع المتعلم أن يكتب موضوعاً إنشائياً من عشرين سطراً، بحيث لا تتجاوز أخطاؤه الإملائية والنحوية من ٤ ـــ ٥ أخطاء.

أو أن نقول في نهاية العام الدراسي للصف الخامس الابتدائي، يستطيع المتعلم أن يحل ٨٠ % من المسائل المتعلقة بالكسور العشرية.

فالأغراض تعبر عن النتائج المنتظرة من جملة فعاليات تربوية من أجل الوصـــول إلى الغايات.يقول هاملين (Hameline): "إن الغرض هو إعلان عن المقاصد التربويـــة، يصف تعلم واحدة أو أكثر من النتائج المرجوة لسلسلة من التعلم، إنه محدد في حقـــل معين " (Hameline١٩٧٩,p٣٣).وتوضع الأغراض وتحدد من قبل السلطات التربوية. والفرق بين المفاهيم الثلاثة يكمن في درجة العمومية حيث يشتق الواحد من الآخر.

إن الأهداف تعلن لأفق أقرب من الغايات، ولكنها تبقى نوعية، أما الأغراض فهي تترجم الأهداف بعبارات محددة بأرقام وتواريخ، وتصبح السلسلة على النحو التالي: (LÊ THÀNH KOHÔI , ١٩٨١,p ٤٥)

غايات ---------> أهداف ----------> أغراض

والغايات بشكل عام ثابتة نسبياً، لا تتغير إلا بتغير جذري للنظام الاجتماعي والسياسي . أما الأهداف والأغراض فهي تتغير تبعاً لمن يقوم بصياغتها واشتقاقها وطريقة فهمه للغايات.

وكما أشرنا سابقاً، فإن الأهداف تشتق من الغايات، والأغراض من الأهـــداف وإن على واضعي المناهج مراجعة الغايات كلما اقتضت الحاجة، وإلا فسيكون هنـــاك خلافٌ بين الغايات التربوية من جهة وبين المناهج المدرسية من جهة أخـــرى، والـــتي

ستصبح في هذه الحالة عاجزة عن تحقيق غايات التربية. والجدول التالي يوضح الفـــرق بين المصطلحات الثلاث : ـــ

	غايا ت	أهداف	أغراض
المعنى العام	توجيهات عامة ومثالية	محتوى التعليم	أغراض محددة وواضحة
مستوى التحديد	سلطة سياسية	سلطة تربوية	سلطة تربوية
الوقت	طويل المدى	متوسط المدى	قصير المدى
المسؤول	سلطة تشريعية	سلطة تنفيذية	المنفذون
المراقبة	سلطة سياسية	الوزير	موجهون، ومدراء
الصياغة	عامة وشاملة	عامة	سلوكية

أخذ الجدول بتصرف من :

Pocztar,LaFinalite,Des Objectifs Pedagogiques, Ed, Est.Paris,١٩٨٢, p٩١

تصنيف الأهداف :

التصنيف هو علم قوانين ترتيب الأشـــكال الحيـــة (Landsheer١٩٨٤,p٦٦) ويسعى علم التصنيف لوضع ترتيب طبيعي، يقوم على تحديد الأشكال والأنسال وقـــد عرّف لاندشير التصنيف " على أنه علم الترتيب بشكل عام، والنتيجة الناجمة عن هذا الترتيب وهناك علم التصنيف للحيوانات وللنباتات الخ..."

التصنيف الحقيقي يعني مجموعة من التقسيمات المنظمة وفـــق مبـــدأ معـــين أو مجموعة مبادئ، ونستطيع التأكد من صحة تصنيف ما، بالتحقق من مـــدى مراعاتـــه للبديهيات والثوابت، وما إذا كان نظام التصنيف يراعي النظام الحقيقي للظواهر الـــتي تقع في مجال اهتمامه.

إن التصنيف في العلوم الاجتماعية ليس بدقة ووضوح مثيله في العلوم الطبيعية، وذلك بسبب تعقد الحوادث الاجتماعية وتداخل العوامل فيها. ولابد لكل تصنيف من أن يقوم على مجموعة من المبادئ والمعايير الواضحة الدقيقة.

اقتبس المربون مفهوم التصنيف من العلوم الاجتماعية وصنفوا وفقه الأهداف التربوية، وتصنيف الأهداف وفق بيرز (Birzea) هو نظام من الترتيبات والتنسيقات للأهداف التربوية تبعاً لمجالاتها ودرجة تعقيدها وهذا النظام من الترتيب هو اتفاق بين المختصين لتسهيل الاتصالات والبرمجة والتقويم (Brizea,١٩٧٩,p١١) .

هناك عدد من التصنيفات للأهداف التربوية، يقوم كل منها على عدد من المبادئ والمعايير المحددة. ولكنها تجتمع كلها في تقسيمها للسلوك الإنساني إلى ثلاثة مجالات هي المجال المعرفي، المجال الانفعالي والمجال الحس ـــ حركي. ولابدَّ من الإشارة هنا إلى أن هذا التقسيم يستخدم لمجرد تسهيل الدراسة، لأنَّ الإنسان يعمل ككل، ولأنَّ سلوكه متكامل لا يمكن الفصل فيه بين المجالات المختلفة، فكل جانب من هذه الجوانب يؤثر بالجوانب الأخرى، ويتأثر بها. ومهما كان الشكل الذي نلخص به السلوك الإنساني، فإننا سنجد عناصر الانفعال والإدراك والحس ـــ حركية في نظام ما أو في آخر (Birzea,١٩٧٩,p٢٣)، ويُعدُّ تصنيف الأهداف التربوية واحد من التصنيفات في العلوم الإنسانية، وهو نظام تصنيف الأهداف التربوية وترتيبها بما يتناسب مع خصوصيتها وتعقيدها.إن التصنيف يمثل نقطة التقاء بين المتخصصين لضمان عمليات التواصل والبرمجة والتقويم في ميدان محدد أو في مختلف وجهات النظر الهامة.

وهناك العديدمن التصنيفات للأهداف التربوية وجميعها قسمت السلوك الإنساني إلى ثلاثة مجالات : المجال الإدراكي ـــ المجال الإنفعالي ـــ والمجال الحس حركي.

من البديهي أن هذا التقسيم إلى المجالات الثلاثة هو تمييز نظري يهدف إلى تبسيط الدراسات والبحوث، لأن الكائن الإنساني يتفاعل ككل متكامل وذلك في كل مواقف التفاعل.

١ – المجال الإدراكي :

ويشمل الأهداف التي تتناول استرجاع المعلومات والمهارات والقدرات العقلية ونموها.

إنّ الأهداف الإدراكية، هي الأهداف التي تقيس القدرة على التذكر، أو استرجاع أشياء تم حفظها سابقا، كما تشمل تصميم العمليات العقلية والتوصل إلى حل المشكلة باستدعاء الأفكار المناسبة والأساليب والخطوات التي سبق تعلمها، وهناك عدة تصنيفات منها :

ـــ تصنيف بلوم ورفاقه والذي أعد لحل مشكلة التقويم فهو يهتم بنتائج التعلم (المعرفة ـــ التطبيق ـــ التقويم).

ـــ تصنيف دينو D'hainaut والذي يقع في مستوى تصنيف بلوم من حيث تحديد الأهداف.

ـــ تصنيف لاندشير Landsheer الذي يسعى إلى تعديل تصنيف بلوم لجعله أكثر إجرائية وأكثر قابلية للتطبيق في الحياة المدرسية اليومية.

ـــ تصنيف غانيية وميري Gagne Et Merill الذي يجمع بين السلوكية والنظرية المعرفية إنه يهتم بشكل خاص بالجوانب النفسية لإنجاح التعلم.

أ ـــ تصنيف بلوم :

ظهر هذا التصنيف سنة ١٩٤٨، في بوسطن عقب لقاء القائمين على شؤون الامتحانات في التعليم العالي، وكان على هامش مؤتمر علماء النفس الأمريكيين، كان هدفهم تحضير وثيقة عمل، تمكّنهم من وضع أسئلة الامتحانات وفق ترتيب موحد يعتمده القائمون على الامتحانات.

تصدى لهذا العمل مجموعة من الجامعيين والطلاب والباحثين في علوم التربية والأساتذة وقرروا الاجتماع سنوياً وفق خطة عمل تدور حول الموضوع التالي : "

تتجلى الصعوبات بشكل خاص في وضع التصنيف عندما يتعلق الأمر بالامتحانات والبحوث العلمية على وجه التحديد.(Bloom ١٩٦٩).

اعتبرت الوثائق التي أعدها بلوم ورفاقه الوثيقة الأولى، وتمّ سحب ٥٠٠ نسخة عن الأصل ووزعت هذه النسخة على أساتذة التعليم الثانوي والجامعي، وحظيت هذه الوثائق بالاهتمام فور توزيعها، واهتمت المجموعة المشاركة في العمل بالعديد من الملاحظات التي أبداها الأساتذة، وفي عام ١٩٥٦ بدأ هذا التصنيف يأخذ شكله الرسمي والخاص.

وقد اشتمل تصنيف بلوم ورفاقه على ستة مستويات وكل مستوى يتضمن بدوره مستويات أدنى وفيما يلي موجز لهذا التصنيف.(Bloom,١٩٦٩)

١ــ التذكر: ويعتبر أدنى مستويات التفكير، وفي هذا المستوي يُطْلَبُ من المتعلم أن تعرف على المعلومات أو يستدعيها أو أن يتذكر الحقائق والملاحظات والتعريفات التعميمات التي تعلمها من قبل. ويشمل هذا المستوى :

ــ اكتساب المعلومات : كتذكر الأحداث الخاصة والعامة والطرائق الإجراءات وكذلك استرجاع نموذج بنية أو نظام، وهذه العملية لا تقتضي سوى لاستعانة بمعلومات مخزنة في الذاكرة.

ــ معرفة معطيات خاصة : وهي ذات مستوى منخفض جداً من التجريد يتم ذكرها بالتعرف إليها من بين عدة مثيرات وتقسم إلى :

ــ معرفة مصطلحات.رموز لفظية أو غير لفظية مثل + ١ ،- ١ ،÷ ١، أو سم أو الفعل.

ــ معرفة أحداث خاصة.كمعرفة التواريخ، الأحداث والوقائع والأماكن

ــ معرفة الوسائل التي تمكن من استعمال معطيات خاصة.

ــ معرفة تواريخ المعاهدات والاتفاقيات.

ــ معرفة الاتجاهات والأحداث المتتالية.

ـــ معرفة التصنيفات.

ـــ معرفة القواعد والمعايير.

ـــ معرفة الطرائق.

ـــ معرفة دلالة الرموز المجردة.

ـــ معرفة المبادئ والقوانين. مثل (قوانين الوراثة، قوانين الحركة الخ.....).

ـــ معرفة النظريات. كالنظرية النسبية لأنشتاين.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى :

ـــ أن يذكر المتعلم اسم مؤسس علم الاجتماع.

ـــ أن يذكر المتعلم اسم عاصمة المملكة الأردنية.

ـــ أن يعدد خمساً من عوامل انتشار الأمية في الوطن العربي، (سبق له دراستها).

ـــ أن يذكر نص قانون دافعة أرخميدس.

ـــ أن يحدد العام الذي تم فيه فتح مكة المكرمة.

بالرغم من الانتقادات الشديدة التي تعرضت لها الأهداف من هذا المستوى، إلاّ أن تذكر الملحقات أمر لا بد منه لأنه ضروري لأي مستوى آخر من مستويات التفكير الأخرى.

وتجدر الإشارة إلى أنه، كلما كانت المعلومات التي يتذكرها المتعلم أكثر فائد كلما زادت فرصة نجاحه في مستويات التفكير الأخرى، ولعل من أهم نقاط الضعف في التذكر هو :

ـــ معدل النسيان السريع للمعلومات.

ـــ إن مجرد تذكر المعلومات لا يتضمن بالضرورة فهمها، فكثيراً ما يحفظ المتعلمون نصوصاً أو تعريفات لم يستوعبوا معانيها أو يفهموا مضمونها.

ـــ إن التركيز على التذكر يؤدي إلى إهمال الكثير من العمليات العقلية التي تُكتسب إلاّ عن طريق الممارسة والاحتكاك المباشر.

٢ــ **الفهم** : وفيه نقف على المستوى الأكثر بساطة للفهم والإدراك والتأهب العقلي، يُمَكِّنُ المتعلم من معرفة محتوى الرسائل التي يتلقاها واستخدام الأدوات والأفكار التي تصله دون حاجة لربط هذه الأدوات بغيرها ودون تقيد بالجزئيات.

وفي هذا المستوى على المتعلم أن يبرهن أن لديه فهماً كافياً كي ينظم المادة عقلياً، فهو يذهب إلى أبعد من مجرد تذكر المعلومات من خلال قدرته على :

ــ إعادة صياغة المادة بلغته الخاصة :

مثال : يستطيع أن يُلخِّص عوامل تشكُّل التضاريس بلغته الخاصة .

ــ كما يتطلب من المتعلمين أن يفسروا المادة التي تعرض عليهم :

مثال : أن يشرح المتعلم العلاقة بين الارتفاع عن سطح البحر وانخفاض درجة الحرارة.

ــ أن يفسر المتعلم ظاهرة البرق أو الرعد.

بمعنى آخر عليه في هذا المستوى أن يربط بين الأسباب والنتائج.

ــ أن يكون قادراً على ترجمة المعلومات (التحويل أو النقل).

كأن يكون المتعلم قادراً على تحويل أرقام أُعطيت له إلى رسم بياني يوضح العلاقة بين انخفاض الأمية بين النساء وانخفاض نسبة الوفيات بين الأطفال.

ــ الاستنتاج : وهي قدرة المتعلم على التنبؤ بعلاقات ومعلومات لم يسبق له أن تَعَلَّمَها، كأن تكون علاقات سببية أو مقارنة أو عكسية أو طردية.

ــ الاستقراء : إعادة ترتيب وتنظيم الأفكار في نظام وأسلوب جديدين.

ومن أمثلة الأهداف في مستوى الفهم :

ــ أن يحدد الفكرة الأساسية من المصور.

ــ أن يقارن بين المناخ في الجمهورية العربية السورية وجمهورية السودان.

ــ أن يقارن بين منهاج النشاط والمنهاج المحوري.

ــ أن يفسر ظاهرة انحناء أسلاك الكهرباء في فصل الصيف.

ـــ أن يشرح بأسلوبه بيتين من قصيدة للمتنبي.

٣ ـــ **التطبيق** : ويتضمن استخدام الرموز المجردة في حالات خاصة ومحسوسة، وهذه الرموز يمكن أن تكون على شكل مبادئ عامة أو عملية أو طرائق يمكن استخدامها في مجالات واسعة أو المبادئ والأفكار الأساسية والنظريات التي يجب تذكُّرها وتطبيقها.

وتتميز الأهداف بهذا المستوى بثلاث ميزات رئيسة هي :

آ ـــ تتعلق بالمعلومات ذات الصبغة التفسيرية أو التي تتعلق بحل المشكلات مما يؤدي إلى الانتقال لمواقف جديدة لم يتعرض لها سابقاً.

ب ـــ تتعلق بالأفكار والمهارات والكليات، أكثر من معالجة الجزئيات والتفصيلات، الأمر الذي يتطلب من المتعلم أن يعيد تجميع المهارات والأفكار ويستخدمها في حل مواقف جديدة لم يتعرض لها سابقاً.

جـ ـــ تتضمن حداً أدنى من التعليمات والتوجيهات، ولأنها تُبنى على التعلم السابق والمتعلم بحاجة لمعرفة ماذا يفعل.

فالأهداف في مستوى التطبيق تدرب المتعلم على الاستخدام المستقل للمبادئ والقوانين التي اكتسبها سابقاً من حل المشكلات.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى :

ـــ أن يحدد موقع مدينة كراتشي على مصور العالم باستخدام تعريفي خط الطول وخط العرض.

ـــ أن يحل معادلة رياضية من الدرجة الثانية.

ـــ أن يعرب الجملة الاسمية بعد دخول كان أو إحدى أخواتها عليها.

ـــ يستطيع المتعلم أن يرتب عدة مواد من الأثقل إلى الأخف وذلك بحساب كثافة كل منها.

ـــ أن يحل مسألة رياضية باتباع الخطوات التي تمت مناقشتها في حل المعادلات الرباعية.

٤ ــ **التحليل**: عزل العناصر أو الأجزاء الموجودة في رسالة ما على نحو يوضح تسلسل الأفكار فيها، ومقارنتها مع الأفكار التوضيحية.

وفي هذا المستوى يطلب إلى المتعلم أن يفكر تفكيرا ناقداً وبعمق، فهو يستلزم حل المشكلات على أساس من التمكن بعمليات الاستدلال وأنواعه، فالمتعلم يكون واعياً للعملية العقلية التي يقوم بها، فالمطلوب منه أن يحلل المعلومات، ويحدد الأسباب ويصل إلى الاستنتاجات، ويتضمن مستوى التفكير :

آ ــ تحديد أسباب واقعة ما أو حدث ما.

ــ أن يحدد الطالب العوامل التي أثرت في فكر ابن خلدون.

ــ أن يعلل اختيار الصهاينة أرض فلسطين لإنشاء دولتهم.

ب ــ تحليل معلومات متوافرة للوصول إلى تعميم أو نتيجة يتم الاعتماد عليها.

ــ يستطيع المتعلم بعد قراءة كتاب ما، أن يصف خلفية المؤلفين واتجاهاتهم.

ــ بعد دراسة بحث علاقة العمران بعلم الاجتماع لابن خلدون، يستطيع أن يستخرج الحجج التي أوردها المؤلف لدعم رأيه.

جـ ــ تحليل تعميم بقصد الكشف عن الشواهد والأدلة التي تدعمه.

ــ أن يذكر أدلة تدعم التعميم القائل بأن المتنبي رجل المدح والافتخار.

ــ أن يذكر شواهد تدعم فكرة التعايش السلمي بين الأمم.

ــ أن يذكر دليلاً يدعم الحكم القائل بأن هاملت كان جباناً.

٥ ــ **التركيب** : جمع العناصر والأجزاء في كلٍ مُوَحَّدٍ وهذه العملية توجب ترتيب العناصر ودمج الأجزاء بشكل يُمَكِّنُ من إنشاء خطة أو بنية لم يسبق للمتعلم أن رآها أو تعلمها.

والأهداف من هذا المستوى، تتطلب تفكيراً إبتكارياً أصيلاً وتتيح للمتعلم حريةً كبيرة في البحث عن حلول للمشكلات المعروضة عليه.

وتتضمن أهداف مستوى التركيب إنجاز عمل خاص، كأن يكتب موضوعاً منظماً تنظيماً جيداً .

٦ – **التقويم** : إصدار حكم على قيمة الأدوات والطرائق المستخدمة في تحقيق هدف محدد وهذه الأحكام، إما أن تكون نوعية أو كمية، وهي تحدد إلى أي مدى كانت الوسائل والطرائق مناسبة للمعايير التطبيقية، وذلك باعتماد جملة من الأحكام التقريرية. والمعايير إما أن تعطى للطالب أو أن يقوم هو بتحديدها.

أمثلة : ـــ أن يبدي رأيه في الفن التجريدي.

ـــ أن يحدد الخليفة الأموي الأكثر كفاءة برأيه الشخصي.

ـــ أن يبدي رأيه بسياسة الانفتاح.

ـــ أن يُقوِّم الأساليب التي اتبعها اليونان في تربية أبنائهم.

ب ـــ اعتماد لاندشير لتصنيف بلوم :

حاول لاندشير (G.de Landheere) في كتابة (مدخل إلى البحث التربوي) أن يعيد صياغة تصنيف بلوم وجعله أكثر واقعية، وأكثر إجرائية وعملية في الوسط المدرسي، ولكنه لم يتعرض لنقد الطريقة المتبعة في التصنيف.

وفيما يلي تصنيف لاندشير (لاندشير ١٩٨٢) :

١ ـــ المعارف : تذكر بسيط للمعلومات مثلاً ما اسم الرئيس الثالث للولايات المتحدة؟.

٢ ـــ الفهم : حيث تبين الإجابة المقدمة من قبل المتعلم بأنه قادر على إكمال عمل أو مهمة، على أن تكون كل المعطيات الضرورية للحل محددة في عرض المشكلة.

٣ ـــ التطبيق : على المتعلم أن يستخدم نموذجاً أو قانوناً عاماً، كان قد تعلمه سابقاً لحل مشكلة خاصة، على ألا تقدم له أثناء عرض المشكلة المعطيات الضرورية لحل وعلى المتعلم إيجاد المعلومات الإضافية الضرورية.

٤ ـــ التقويم : وهو نوع من التحليل، وهناك أكثر من إجابة للمشكلة الواحدة، لأن المعايير المستخدمة ليست قواعد محددة وإنما معتقدات و قيم شخصية.

٦ ــ ١٢ جمالية

٦ ــ ٢٢ إبداعية.

إن هذا التصنيف يعتبر كاملا : " ليس فقط في وصفه للمستويات الكبرى للسلوك الحس حركي، وإنما أيضا في التفاصيل المختلفة في كل المستويات" (لاندشير، ١٩٨٩، ص ٢٠٩).

كما أن المؤلف يعطي تعريفا واضحا لكل مستوى من أمثلة واقعية، والانتقاد الأكثر تكرارا لهذا التصنيف هو غياب معيار للترتيب العام (مثل الباطنية أو المطابقة).

كما لاحظ فريجن Verhaegen الغموض والخلط بين الحس ــ حركي (الحركات الإرادية) مع مركباتها الانفعالية والإدراكية (لاندشير ١٩٨٩، ص ٢١٠)

– معايير الأهداف :

عند صياغة الأهداف لابد من مراعاة عدد من المعايير، يمكن تلخيصها على النحو التالي :

١ ــ أن تكون الأهداف والأغراض منسجمة مع الغايات ومع الفلسفة التربوية العامة التي تضعها وترسمها السلطات العليا، ذلك أن المنهاج أبرز وسيلة تربوية تحقق بها المؤسسات التربوية أهداف المجتمع.

وعلى واضعي الأهداف والأغراض مراجعة الغايات باستمرار ليكون هناك توافقاً بينهما.

٢ ــ أن تكون الأهداف محددة بدقة ووضوح، فإذا ما غمض الهدف فإننا سنختلف في تفسيره وبالتالي في اختيار الخبرة التي يمكن من خلالها تحقيقه.

٣ ــ أن تكون الأهداف واقعية قابلة للتطبيق، غير طموحة إلى حد كبير بحيث نعجز عن تحقيقها على أرض الواقع بسبب معوقات مادية أو ثقافية أو بشرية.

٤ ــ أن تصاغ صياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، مما يسمح بمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية، أو مدى تعلم المتعلم وتعديل سلوكه مثلاً : (أن يستخدم

المجهر، أن يحل مسألة حسابية تتعلق بضرب الكسور العشرية، أن يسبح مئة متر بطريقة الفراشة، أن يرسم مصوراً جغرافياً الخ....).

٥ ــ أن تكون الأهداف بمجملها شاملة : أي أن تشمل جميع النتاجات التعلمية المطلوب تحقيقها عند المتعلمين، فلا تركز على جانب واحد كتذكر المعلومات وحفظها، بل لابد من التركيز على جوانب النمو المعرفي (الفهم ــ التطبيق ــ التركيب ــ التقويم) وكذلك على جوانب النمو الانفعالي (تكوين الاتجاهات واكتساب القيم) والنمو الحس ــ حركي (المهارات). لان المتعلم يعمل في الحياة بكليته، وليس بجانب واحد من جوانب شخصيتة سواء أكانت عقلية أم انفعالية أم حس ــ حركية.

٦ ــ أن تكون الأهداف ملائمة لمستوى نمو المتعلم وخصائصه فلا تكون فوق مستوى درجة نضجه فيعجز عن تحقيقها، وألا تكون دون مستواه فتسبب له الملل وعدم الاهتمام، كما انه لابد من أن تراعي هذه الأهداف مسألة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بأن تتنوع وتشمل عدة مجالات وموضوعات، وأن تختلف في مستواها من حيث الصعوبة والسهولة بحيث تتوفر فرص النجاح لكل متعلم لأن النجاح يؤدي إلى المزيد من النجاح. وان تأخذ الأهداف بعين الاعتبار ميول المتعلم واهتمامه، لأن عامل الميل من أهم العوامل في العملية التعليمية/ التعلمية كما سنرى في فصل الأسس النفسية لبناء المناهج.

٧ ــ أن تراعي التطور التكنولوجي وآخر ما توصلت إليه العلوم المختلفة.

٨ ــ أن تتلاءم مع الظروف البيئية للمتعلم.

٩ ــ أن يشارك في عملية وضع الأهداف اكبر عدد ممكن من المربين ومن المعنيين بأمور التربية، فكلما كان عدد المشاركين اكبر جاءت هذه الأهداف منسجمة مع الفلسفة العامة للمجتمع ومع حاجاته ومشكلاته.

١٠ ــ أن يُصاغ كل هدف من الأهداف بشكل ملائم وموافق لجملة الأهداف العامة فلا يخرج عنها ولا يتعارض معها.

١١ ــ ألا تتداخل هذه الأهداف فيما بينها فيكون هناك تكرار وإعادات.

ــ فوائد تحديد الأهداف :

إن تحديد الأهداف وصياغتها بدقة ووضوح يساعد في أمور كثيرة أهمها

١ ــ توضيح القصد من العملية التربوية مما يؤدي إلى تعلم أفضل،لأن كل جهود المعلم والمتعلم توجه نحو تحقيق الأهداف المنشودة بدلاً من هدرها أو توجيهها لتحقيق نواتج غير مرغوب فيها، مما يوفر الكثير من الوقت والجهد وتخفيف الهدر والضياع في العملية التعليمية.

٢ ــ إن تحديد الأهداف يساعد في اختيار المحتوى وتنظيمه، وبمعنى آخر تعتبر الأهداف المعايير التي نضع المحتوى المناسب في ضوئها، وكلما كانت واضحة ومحددة يسهل علينا اختيار المحتوى الذي يترجمها ويسهّل عملية تحقيقها على أرض الواقع.

٣- يساعد في اختيار الفعاليات والأنشطة التي ينبغي أن يستخدمها المعلم والمتعلم للوصول إلى الأهداف بفعالية كبيرة.

٤ ــ يتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية، لأن معيار النجاح هو مدى ما تحقق من الأهداف التي سبق تحديدها.

٥ ــ يصبح المتعلم مقوماً لنفسه، لأن الأهداف تعطيه محكاً يحكم به على مدى تقدمه وعلى ما أنجزه من مهمات، وما حققه من أهداف.

٦ ــ يساعد تحديد الأهداف على التعلم الذاتي والتعلم المستقل، لأن الأهداف المحددة تصبح موجهات هامة خلال عملية التعلم، ومع تقدم المتعلم نحو الأهداف فإن هذه الموجهات تساعده في تحديد ما تعلمه وما يحتاج إلى تعلمه لاحقاً.

٧ ــ الفائدة الأكثر أهمية لتحديد الأهداف هو التأكد أو البرهنة على نجاح التعليم لأنه من المستحيل التعرف إلى أي حد تَمكّنَ هذا التعليم أو ذاك من تحقيق

أهدافه دون تحديد السلوك النهائي المرغوب ملاحظته عند المتعلم بعد فترة معينة. فما الفائدة من أن نجد بين أهداف مادة الأخلاق مثلاً، هدفاً بتشكيل المواطن الصالح، إذا كنا لا نعرف كيف نتعرف إلى هؤلاء الذين أصبحوا مواطنين صالحين بعد التعلم وأولئك الذين هم بالطريق للوصول إلى هذا الهدف ؟؟... وإذا لم نحدد ماذا نقصد بكلمة صالح ؟ وما هي أنواع السلوك التي تدل على أن فلاناً مواطن صالح أم لا ؟

كيف نعرف ما يجب أن نعلمه لمتعلمينا إذا كنا لا نعرف إلى أين نريد الوصول بهم ؟ وكيف نستطيع أن نقوّم تعليماً بأنه فعال أم لا، دون تحديد معايير محددة واضحة للتعليم الفعّال ؟

إن الهدف الأكثر أهمية في تحديد الأهداف هو تقويم المتعلمين في نهاية التعليم وبشكل آخر معرفة المستوى الحقيقي الذي وصل إليه المتعلمون، وتحديد الفرق بين هذا المستوى الحقيقي للمتعلمين والمستوى المرغوب الوصول إليه، مما يسمح للمعلمين معرفة فيما إذا كان تلاميذهم قد وصلوا إلى ما يرغب التعليم في تحقيقه فعلاً.

الاعتراضات على تحديد الأهداف التربوية مسبقاً :

إن الاعتراض الأكثر تشدداً والأكثر تكراراً على عملية تحديد الأهداف بشكل مسبق، يتمثّل في أنها تركز على الأهداف الدنيا العادية، التقنية منها والمعرفية، وتهمل الأهداف الأسمى، التي لا يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر، فتبقى عاجزة عن تغطية كل أنماط السلوك البشري وخاصة الوجداني منها.

إلاّ أن التدقيق في هذا الاعتراض يوضح أن نقطة الضعف هذه ناشئة عن الممارسات الخاطئة في استخدام الأهداف، فالتركيز على أهداف تعالج معارف جزئية يؤكد على الحفظ والاسترجاع، ويمكن التغلب على نقطة الضعف هذه بإخضاع الأهداف نفسها لعملية التقويم قبل البدء بعملية التعليم لنضمن التوازن بين مستويات الأهداف ومجالاتها.

كما أن هناك من يقول إن استخدام هذه الطريقة ما هو إلاّ تحديد كبير لنشاط المتعلمين وتحديد ثقافتهم، فإن كان هدفنا من تعليم ما، هو ملء بطاقة عمل مثلاً، فإن المتعلمين بهذه الطريقة لن يصلوا إلا لملء هذه البطاقة وبشكل آلي، ومما لاشك فيه أنهم يبالغون ويغالون كثيراً، إذ يمكن الاستعانة بطرائق تدريس وفعاليات مساعدة تعمل على تنمية مجال الثقافة العامة عند المتعلمين.

إن تحديد الأهداف بشكل مسبق يقلل من تلقائية ومرونة المعلم ويحد من فرص الابتكار والإبداع لدى كل من المعلم والمتعلم باعتبارها قيود محددة مسبقاً محظور تجاوزها.

إلاّ أنه في الحقيقة ومن خلال ما يحدث في حجرات الصف نجد أن الأهداف التعليمية يمكنها أن تزيد من المرونة، وتحمي المعلمين من الخروج عن موضوع الدرس، فمن المعروف أنه في المواقف التعليمية ينشأ الكثير من الأنشطة التي لم يسبق التخطيط لها، ويستطيع المعلم، الذي حدد أهدافه بشكل واضح، أن يستغل هذه الأنشطة التلقائية في تحقيق الأهداف. أما إذا لم تكن الأهداف محددة وواضحة فإن هذه الأنشطة تتحول إلى أعمال عشوائية تخرج المعلم عن موضوع الدرس، وتؤدي إلى ضياع الجهد والوقت.

أما الاعتراض الرابع فمفاده أن تحديد الأهداف بشكل مسبق ولجميع المتعلمين يضر بعملية تفريد التعلم وصعوبة تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويمكن تجاوز هذا الاعتراض، بأن يقوم المعلم بتحليل خصائص المتعلمين ومعرفة ميولهم ورغباتهم قبل تحديد الأنشطة التي من شأنها أن تحقق الأهداف التربوية.

فتحديد الأهداف لا يعني مطلقاً أن يمر جميع المتعلمين بنفس الأنشطة، وأن يحققوا الأهداف بنفس الوقت، بل علينا أن نحرص على تقديم بدائل متنوعة من الأنشطة، بحيث يختار المتعلمون ما يناسب خصائصهم، وأن يتقدم كل منهم حسب سرعته الذاتية.

وهكذا نرى أن تحديد الأهداف يساعد في تحديد الخبرات المناسبة لكل متعلم حسب مستواه وتوجيهه إلى الخبرات التعليمية التي تساعده في تحقيق الأهداف.

إن فحص هذه الاعتراضات على الأهداف وتحليلها، يكشف أن الخطأ ليس في عملية تحديد الأهداف، وإنما في طريقة استخدامها، فإذا استُخْدِمَتْ بصورة صارمة بحيث أصبحت نبراساً لا يُحاد عنه، وإذا صُرف وقت طويل لكتابة أهداف جزئية بالغة التحديد، تصبح الاعتراضات السابقة صحيحة وصادقة، أما إذا استخدمت في إطارها الصحيح مع مراعاة المرونة في صياغتها، وتنوع الأنشطة المستخدمة لتحقيقها، عندها تكون الأهداف الإطار العام الذي يقي المعلمين من الوقوع في الخطأ ومن العشوائية والارتجال.

وبالرغم من الجدل المثار حول الأهداف التربوية، فإن أهميتها مؤكدة لا سيما بعد تبني أسلوب النظم في تصميم مناهج التعلم وتطوير طرائق التدريس وأساليبه .

وفي النهاية نصل إلى نتيجة مفادها أن تحديد الأهداف يحقق عدداً من الوظائف، أهمها تحديد الخبرات والأنشطة، وتنظيم التتابع الذي ندرس به هذه الأنشطة وفي وضع معايير لعملية التقويم.

ثانياً : المحتوى

تُعدُّ مرحلة إعداد المحتوى من أهم مراحل بناء المنهاج، حيث تجري فيها ترجمة الأغراض التربوية إلى محتوى (مواد تعليمية محددة ومختارة بدقة). كما ويتحتم في هذه المرحلة على المسؤولين المكلفين بتنفيذ السياسة التربوية أن يحللوها بدقة، وذلك بتحليل النصوص الرسمية (القرارات، الإعلانات، الخطابات، الدستور.. الخ)، وعلى أساس هذا التحليل يعد التربويون محتوى المنهاج.

إن الانتقال من المستوى السياسي المتمثل بالغايات العامة،إلى المستوى التنفيذي المتمثل في وضع المحتوى، يعتبر ذا أهمية خاصة، حيث يحلُّ فيه المسؤولون التربويون من إداريين وأخصائيين محل المسؤولين السياسيين.

والتفكير الجدي، والتحليل النقدي وحده، يمكّن هؤلاء التربويين من عدم الانحراف عن الغايات، ويحميهم من الوقوع في المطبات اللاإرادية، فليس للمحتوى أي معنى إلا بقدر ما يتوافق مع الغايات والأهداف.

وما زال محتوى المنهاج في معظم الدول يقسم على الطريقة التقليدية إلى فئات، كاللغة الأم، الرياضيات، العلوم الفيزيائية، العلوم الإنسانية... الخ هذا التقسيم الذي يقوم على أساس المادة، يجب ألا يكون هو نقطة الانطلاق في عملية إعداد محتوى المنهاج، ولابد من الانتقال إلى التركيز على المتعلم والمجتمع بدلاً من التركيز على المادة، لذا علينا عندما نتحدث عن محتوى المنهاج، ألا نفهم هذا المحتوى على أنه مجموعة مواد للتعليم، وإنما مجموعة أهداف تعبر عن قدرات ومهارات وكفاءات، وكذلك قيم وآداب السلوك العامة التي يجب أن يكتسبها المتعلم.

ويعرّف المحتوى على أنه"مجموعة المعارف، والمهارات،والقيم، والاتجاهات،التي يمكنها أن تحقق الأغراض التربوية"ويقوم المختصون باختيار المحتوى المناسب للأهداف التي تم تحديدها.ويفيد تحديد المحتوى في معرفة الخبرات التي نريد أن يلم بها المتعلم،

وطرائق تعلم المتعلمين لهذه الخبرات بهدف تحقيق النمو الشامل للمتعلم.

وتمثل عملية اختيار المحتوى قلب المنهاج لأنها تتعلق بتحديد مادة التعليم من هذا الكم الهائل والمتراكـــم للمعرفة. وأثارت الإجابة عن سؤال "ماذا نعلم في المدرسة ؟ " مناقشات ومماحكات كثيرة، وكان أنصار كل فلسفة تربوية يدافعون عن وجهة نظرهم، ويقدمون الدلائل على صحة آرائهم، وكثيراً ما خاضوها حرباً لا هوادة فيها على معارضيهم. كيف لا، ومستوى ثقافة الشعب وأخلاق الجيل الناشئ وعقائده وكذلك مستوى تطوره ونموه وجاهزيته للحياة والعمل، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمضمون التعليم ومحتواه. ومما لا شك فيه أن هذه قضايا أساسية تهتم بها الحكومة من جهة، وطبقات الشعب على اختلافها من جهة أخرى.

والمشكلة الأولى التي جرى الاختلاف حولها هي مشكلة تحديد مهمات التعليم العام حيث أثارت مناقشات حادة بين المربين، فقد رأى بعضهم أن المهمة الرئيسة للتعليم العام هي إعطاء التلاميذ تلك المعارف التي تنفعهم في حياتهم، ويستفيدون منها في نشاطهم العملي، بينما رأى آخرون أن المهمة الرئيسة للتعليم العام تنحصر في إنماء مواهب التلاميذ وفي تدريب عقولهم.

أما المشكلة الثانية التي جرى الخلاف حولها فهي : هل يجب أن يكون محتوى التعليم واحداً لكل أبناء الشعب ؟ أو يجب أن يكون محتوى التعليم مختلفاً، بحيث نقدم لأولئك الطلاب الذين يتابعون دراساتهم الجامعية محتوى يختلف عن ذلك الذي يقدم لأولئك الذين سيلتحقون بالعمل بعد انتهاء دراستهم العامة (الثانوية).

أما المشكلة الثالثة فهي : كيف يمكن أن ننظم المعارف التي نقدمها في المدرسة؟ لقد رأى بعض المربين ضرورة بناء الخطة الدراسية من مواد منفصلة، بينما رأى آخرون أن هذا المبدأ صعب التطبيق، وغير مجدٍ، لأنه لا يستطيع أن يعطي التلاميذ تصوراً واحداً عن العالم الخارجي، ويعجز عن ربط معارفهم النظرية بتطبيقاتها أثناء نشاطاتهم الحياتية.

ومن العرض السابق يتضح أن من أكثر الصعاب التي تواجه واضعي المنهاج، هي اختيار مواد المحتوى، بحيث تتناسب هذه المواد مع الأهداف والأغراض التربوية، وتعود الصعوبة إلى أن الأساس الذي تقوم عليه عملية اختيار المحتوى ليس ثابتاً، والمقصود بذلك أمران:

الأول : الأهداف التي تتغير نتيجة تغير وتطور المجتمع وأهدافه وغاياته.

والثاني: الإرث المعرفي الذي يعتبر المصدر الأساس للمعلومات والمبادئ والمهارات والخبرات المنتقاة كأساس للمادة الدراسية، إن هذا الإرث دائم التطور والتغير والتراكم، ومن هنا جاءت أهمية اختيار المحتوى من هذا الإرث الضخم بما يتناسب مع الأهداف الموضوعة ومع فكرة التربية المستمرة والتعلم الذاتي أي التركيز على المبادئ والأساسيات أكثر من الخوض في التفصيلات المعرفية، ونرى أنه لمن المفيد أن نوضح الفرق بين الغرض التربوي والمحتوى.

فالغرض هو النتيجة التي نرغب في الحصول عليها في نهاية فترة زمنية محددة، ويكون محدداً في حقل معين، أما المحتوى فهو مجموعة المعارف العلمية التي تمكننا من الوصول إلى هذه الأغراض.

مشكلات اختيار المحتوى :

يعترض عملية اختيار محتوى المنهاج عدد من المشكلات التي تحتاج إلى حلول والنظر إليها على أنها صعوبات يمكن تذليلها لا مشكلات مستعصية على الحل منها:

١ــ **الانفجار المعرفي** : يتميز عصرنا بالانفجار المعرفي الهائل الذي أدى إلى عدم إمكانية تبسيط المواد الدراسية التقليدية من جهة، وزيادة المعلومات المتخصصة من جهة أخرى، بالإضافة إلى تقلص المسافة بين ظهور الفكرة و بين تطبيقها، حيث كانت هذه المسافة كبيرة نسبياً ثم أخذت تقصر بالتدريج." فمثلاً فكرة التصوير الشمسي ظهرت عام ١٧٢٧م و لم تصبح حقيقة واقعية إلا في عام ١٨٣٩م أي بعد أكثر من مائة عام أما فكرة الهاتف فقد ظهرت عام ١٨٢٠م، وبدأ تطبيقها عام

١٨٧٦م، أي بعد خمسين سنة وظهرت فكرة القنبلة الذرية عام ١٩٣٩م، وطبقت في عام ١٩٤٥م، أي بعد ست سنوات. أما فكرة الطاقة الشمسية فقد ظهرت في الخمسينيات وتم تطبيقها بعد عامين من ظهورها فقط."

ونحن إذ نورد هذه الأرقام فذلك للإشارة إلى أن التغيرات التي تحدث في العالم ضخمة وسريعة، و لم تتناول دولة دون أخرى بل هي إنسانية شاملة، فضلاً عن سرعة تناقلها عن طريق الإعلام و وسائل الاتصال والمواصلات، و التي هي بدورها أيضاً أصبحت على درجة كبيرة من الدقة و السرعة والسعة.

إن هذا الانفجار المعرفي وضع القائمين على اختيار محتوى المناهج أمام تحد كبير، ألا وهو ماذا نختار من هذا الكَم الهائل ؟ ولن يكون الحل بإضافة مواد متطورة وجديدة،وحذف مواد أخرى، بل في تغيير الأنشطة والفعاليات التعليمية المرتبطة بالخبرات التعليمية، وكان لابد من الأخذ بأساسيات العلم في كل مادة دراسية والتركيز على المبادئ والعموميات الأساسية، بعيداً عن المعارف التفصيلية والجزئية بالإضافة إلى ضرورة التركيز على تعليم المتعلم كيف يتعلم، وكيف يفكر، ولن يكون لنا ذلك ما لم نزود المتعلمين بأدوات البحث العلمي كالملاحظة والتجريب والتفكير التحليلي النقدي وتنمية الإبداع والابتكار من خلال تدريبهم على أشكال التفكير التركيبي الذي يقود إلى مزيد من الاكتشافات.

وهذا يقود إلى ضرورة الأخذ بأساسيات العلم في كل مادة دراسية وبنائها وفق هيكلية واضحة دون الخوض في الجزئيات والتفاصيل التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم من مصادر متعددة، وكلها متاحة أمامه وفي متناول يده.

٢ ــ تنوع الأهداف التربوية : نتيجة التطور العلمي وتطور الحياة وما رافقهما من مشكلات اجتماعية و بيئية والتطور الاقتصادي و السياسي، ظهرت حاجات جديدة و متطلبات على المستوى الفردي و الاجتماعي، لم تكن موجودة من قبل، مما أدى إلى تنوع الأهداف التربوية، وظهور مجالات جديدة لم تكن معروفة سابقاً، فاعتُمدت

أهداف ذات علاقة بالمجتمع وتطوره، وإيجاد حلول لمشكلاته كالتلوث البيئي والتضخم السكاني.

كما ظهرت أهداف على مستوى العائلة و الثقافة القومية، وأهداف على مستوى الفرد كرعاية الموهوبين،والاهتمام بالمتخلفين والمعوقين،ومحو الأمية وتعليم الكبار.

كل هذا ألقى عبئاً ثقيلاً على واضعي محتوى المناهج لتحقيق التوازن بين هذه الأحداث وغيرها في بناء المنهج المدرسي.

ولمواجهة هذه الصعوبة لابد من تحليل فلسفة المجتمع وتحديد حاجاته ومشكلاته لإعطاء الأولويات لهذه الحاجات الملحة دون إهمال الأهداف الأخرى.

٣ـ تعدد الفلسفات التربوية: إن لتعدد الفلسفات التربوية واختلافها من حيث الأهداف التي تسعى كل منها إلى تحقيقها أثر واضح في طبيعة اختيار معلومات وخبرات المنهاج فكل يجادل من وجهة نظر الفلسفة التي يؤمن بها، مما أدى إلى عدم ثبات معايير اختيار المحتوى، فالمذهب الطبيعي، يرى أنصاره ضرورة التأكيد على طبيعة الطفل دون إرغامه على قراءة كتاب محدد، مؤكدين على ضرورة الاهتمام بالتربية الجسدية.

أما أنصار المذهب البراغماتي، فيؤكدون على التعليم عن طريق العمل، مؤكدين على أن المعرفة هي وحدة نشاط حية، ويطالبون المتعلم بدراسة مواد محددة وهكذا.....

والفلسفة السلوكية ترى أن عملية التعلم ما هي إلا صناعة الإنسان عن طريق المبادئ والقوانين الأساسية للتعلم، والتي تتلخص في إغناء بيئة المتعلم بالمثيرات المختلفة واستثارته للاستجابة لهذه المثيرات، وأثناء الربط بين المثير والاستجابة وبين الأسباب والنتائج، تتم عملية التعلم، ويكتسب المتعلم الأنماط السلوكية المرغوبة.

وفي الوطن العربي وضعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم " استراتيجية تطوير التربية العربية "، وما زالت تكثف الجهود لاستكمال المسيرة وضمان تربية عربية سليمة لأبنائنا.

٤ ــ التقدم العلمي والتكنولوجي : وما صاحبهما من تقدم اجتماعي واقتصادي أخذ يضغط على التربية، سواء في ازدياد عدد المتعلمين، أو زيادة مساحة القدرات والميول لديهم أكثر من قبل، فضلاً عن زيادة طموح المتعلمين لاسيما في الدول النامية.

فالتقدم التكنولوجي وتقنيات التربية سمحا باتساع ما يمكن أن يتعلمه المتعلم في فترة زمنية محددة من خلال إتاحة فرصة التعلم الذاتي، وسهولة تناول المعلومات والبيانات وتنوع المهارات.

إن هذه التطورات ألقت بثقلها على محتوى التعلم، وراحت تضغط لإعادة النظر فيما يمكن أن نقدمه لمتعلمينا، في زمن صار التغير والتبدل من أهم صفاته. لذا علينا أن نواجه هذه التحديات، بتزويد المتعلمين بمهارات تساعدهم على حل ما يعترضهم من مشكلات، والبحث عن المعلومات التي يجدون أنفسهم بحاجة إليها، لحل هذه المشكلات بعيداً عن الحفظ الأصم للمعلومات الجزئية التفصيلية.

٥ ــ مبدأ مراعاة الفروق الفردية : إن زيادة عدد المتعلمين، الناتج عن زيادة عدد السكان من جهة وإيمان المجتمع الإنساني بحق كل فرد بالتعلم، وفتح فرص تعليمية واسعة لجميع الأدوار التي تتطلبها الحياة المعاصرة، قد أدت إلى ضرورة التفكير في كيفية اختيار الخبرات التعليمية التي تناسب جميع المتعلمين، وتراعي مبدأ الفروق الفردية بينهم والتي ازدادت هي الأخرى نتيجة ازدياد عدد الطلاب، وبمعنى آخر صار على واضعي المحتوى، أن يفكروا في احتياجات المجتمع من القوى العاملة، وكيفية إعدادها وسط هذا الكم الهائل من التلاميذ، وبأفضل صورة ممكنة ليتحمل كل منهم مسؤوليته في بناء المجتمع، وليحقق في نفس الوقت ذاته، ويصل إلى أقصى درجة تمكنه منها قدراته.

وبالإمكان التخفيف من حدة هذه المشكلة، بأن يكون المحتوى مرناً قابلاً للتغيير والتطوير والتعديل، وفقاً لظروف البيئة، ولطبيعة المتعلمين، ليس فقط من حيث ما يحتويه من موضوعات متنوعة ومتعددة، تشبع الميول المختلفة للمتعلمين، وإنما أيضاً من حيث مراعاة السرعة الذاتية للمتعلمين، بحيث يصل كل منهم للتعلم المتقن المطلوب وفقاً لسرعته الذاتية دون تقييده بزمن محدد.

عناصر المحتوى:

عند اختيار محتوى منهج ما في حقل ما، فإن هذا المحتوى يتضمن العناصر التالية:

أ ــ المعارف : وهي تحتل المركز الأول بين عناصر المحتوى، وبدونها لا يمكن أن تحقق الأهداف، ولكن المعارف التي جمعتها البشرية عبر عصورها التاريخية ضخمة وهائلة، إلى درجة لا يستطيع معها أي إنسان أن يستوعبها كاملة، لكن لابد من أن يستوعب كل فرد جزءاً من هذه المعرفة، ومن هنا جاءت أهمية أن يشتمل المحتوى على الأنواع المختلفة من المعارف.

والمقصود بها:

ــ المفاهيم والمصطلحات الأساسية التي لا يمكن من دونها فهم أي عنصر من عناصر المعرفة، إنها مفاهيم اللغة العلمية، التي تساعدنا على فهم قوانين العلم والبرهنة على أفكارنا (بشارة، ١٩٨٣ ص ١٥٤).

فلكل علم مصطلحاته الخاصة به، والتي يجب أن يتمكن منها المتعلم، ليستطيع فهم قوانينه ومبادئه لاحقاً، ففي الجغرافيا مثلاً لا بد أن يكتسب المتعلم المصطلحات الخاصة بهذا العلم كالتضاريس ــ مناخ ــ منخفضات ــ مرتفعات ــ ضغط جوي.. الخ والتي تعتبر المفاتيح الأساسية للدخول إلى هذا الحقل واستيعابه.

ــ التعميمات (المبادئ العامة والقوانين الرئيسة) : التي تكشف عن العلاقة بين ظواهر العالم الموضوعي وأشيائه المختلفة.

فالمبدأ هو العلاقة بين مفهومين أو أكثر، وهذه العلاقة قد تكون علاقة عكسية،مثلاً (كلما ارتفعنا عن سطح البحر تنخفض درجة الحرارة) ، أو طردية (تزداد الرفاهية للمجتمعات البشرية بازدياد الإنتاج الاقتصادي) ، أو سببية (نظراً لتعامد أشعة الشمس مع خط الاستواء طيلة أيام السنة تقريباً فالمناخ حار وماطر).

وليس الهام هو تعلم هذه المبادئ بحد ذاتها ، وإنما المهم أيضا أن يتعلم المتعلم كيف يربط بين الأسباب والمسببات، وأن يحلل المواقف، ليكشف عواملها، ويقترح الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة عليه.

ـــ جملة النظريات والأفكار التي تساعد الفرد على تكوين علاقات صحيحة مع العالم المحيط به.

وبعض هذه النظريات أُثبتت تجريبياً، وأصبحت حقيقة علمية مسلماً بها كنظرية أرخميدس أو فيثاغورس،ولكن لا بدّ أن نستمر في تصنيفها ضمن النظريات،لإبراز البعد والأهمية التاريخية لمثل هذه النظريات، وبعضها الآخر ما زال قيد الدراسة والتجريب نطرحها لنثير تفكير المتعلمين،وحثهم على التخيل والإبداع لإيجاد الحلول المناسبة.

ويتضح مما سبق أن المحتوى لابد أن يضم المفاهيم والمبادئ والقوانين الأساسية لكل علم من العلوم، بالإضافة إلى مصطلحاته وعلاقاته والطرائق الخاصة به.

ب ـــ المهارات العقلية والعملية التي تؤلف وسائل الفرد وأدواته (بشاره، ١٩٨٣ ص ١٥٥) ،وتتحول المعارف إلى مهارات، وتصبح خبرة مستوعبة نتيجة التطبيق والممارسة، والمهارات قد تكون عملية أو عقلية، ولكل مادة مهاراتها وقدراتها الخاصة، فالفيزياء والكيمياء والرياضيات لها مهاراتها عند تنفيذ التجارب، أو أساليب حل المسائل، وبالإضافة إلى المهارات الخاصة بكل مادة، فهناك مجموعة من المهارات المشتركة بين المواد، كالقدرة على استخراج النقاط الهامة، القدرة على التصنيف، والقدرة على التحليل، والتلخيص،والنقد، والتصنيف، والفهرسة، ووضع المخططات واستخدام القاموس... الخ.

إن الدور الأساس للمنهاج، هو تزويد المتعلمين بمهارات البحث والاستقصاء، وبمعنى آخر تزويدهم بأدوات البحث الذاتي كالتحليل، والتركيب، والنقد، وفرض الفروض والبرهنة عليها بشكل ننمي عندهم قدراتهم على الإبداع والابتكار، ويصبحون قادرين على البحث عن الحقيقة عندما يجدون أنفسهم بحاجة إليها.

ومن المفيد أن نذكر أن مثل هذه المهارات لا تتشكل من خلال الشروح النظرية وإنما من خلال ممارستها فالمتعلم يكتسب مهارات البحث والاستقصاء من خلال عمليات النشاط التي يقوم بها.

جـ ـ النشاط الإبداعي: الذي يساعد في البحث عن حل المشكلات الجديدة، ويمتلك محتوى خاصاً لا يتطابق مع محتوى العنصرين الأوليين، فقوة الإبداع لا ترتبط بحجم المعرفة، فهناك من يعرف القليل في مجال من المجالات، إلا أنه يعمل بإبداع يفوق إبداع ذلك الذي يمثل موسوعة معارف. فهل الإبداع هو في المواهب الطبيعية التي نمتلكها ؟ وهل يولد كل فرد مختلفاً عن الآخر بمواهبه وقدراته؟

من المؤكد أنه لا حجم المعارف المكتسبة التي يحصل عليها الإنسان بشكل جاهز، ولا قدراته التي يتمتع بها، تستطيع أن تضمن إمكانات الإنسان الإبداعية، وإذا تدرب الإنسان دائماً على استيعاب المعارف والقدرات الجاهزة، فمن الممكن أن تضعف مواهبه الإبداعية والطبيعية، فالإنسان الذي لم يتدرب على أن يفكر بشكل مستقل، والذي يستوعب كل شئ بشكل جاهز ومفصل لن يستطيع أن يظهر مواهبه التي منحته إياها الطبيعة. وهذا يتطلب منا الاهتمام بالنشاط الإبداعي، حسب معطيات علمي النفس والتربية.

لقد اقترح علماء النفس لكل مرحلة من مراحل التعلم نوعاً خاصاً من أنواع النشاط، وأكدوا أن إهمال النمو العقلي عند الطفل، وعدم تدريبه على الأفعال العقلية منذ الطفولة، يُلحق به ضرراً كبيراً في المستقبل، وهذا يعني ضرورة الاهتمام بالإبداع منذ مراحل المدرسة الأولى.

ولكن ما هي صفات النشاط الإبداعي وما محتواه ؟.

هناك صفات كثيرة لهذا النشاط سنذكر بعضها، مع التأكيد أن تشكيلها من نعومة الأظفار يسهم في تنمية مواهب الفرد الطبيعية إلى أقصى حد ممكن، وأهم صفات هذا النشاط هي :

١ــ يعتبر نقل المعارف والقدرات من قبل المتعلم بصورة ذاتية إلى خطوات جديدة أهم صفة من صفات النشاط الإبداعي، وتتلخص هذه الصفة بأن التلميذ يستطيع أن يستخدم المعارف والقدرات التي استوعبها سابقاً، في البحث عن حل لأي مشكلة قد تصادفه، وقد يبدو لنا للوهلة الأولى أن هذا الأمر على قدر كبير من السهولة، إلاّ أنه في الحقيقة ليس كذلك، خصوصاً عندما تكون المعارف المستوعبة سابقاً تنتسب إلى مجال علمي آخر غير مجال المشكلة المطروحة التي تتطلب الحل.

٢ ــ أما الصفة الثانية فهي رؤية قضية جديدة في موقف معروف، فقد يرى التلاميذ في أحد المتاحف سكيناً يدوية فيسأل معلمه : إن القدماء إذن قد عرفوا الفرق بين الحاد وغير الحاد، لأنهم صنعوا للسكين حدين أحدهما حاد قاطع، والآخر غير قاطع، وبالتالي فإن التلميذ قد وضع قضية فحواها أننا نستطيع أن نحكم على معارف القدماء من خلال السكين.

٣ ــ رؤية وظيفة جديدة للموضوع : وتتلخص هذه الصفة، بأن الإنسان يستطيع من خلال تآلفه مع الأشياء المحيطة به، ومع وظائفها أن يرى فيها القدرة على أن تخدم أهدافاً أخرى غير الأهداف المنتظرة كأن يستخدم التلميذ قلم الرصاص كمسطرة أو محور ارتكاز أو لأهداف أخرى.

٤ ــ جمع بعض أساليب النشاط المعروفة وتركيبها والخروج منها بأسلوب جديد: فالتلميذ المبدع في حل مسائل حسابية قد يلجأ للجمع بين عدة طرق يستنبط منها طريقة جديدة توصله للحل المنشود.

٥ ـــ رؤية بناء الموضوع : كأن يصطدم الإنسان بمشكلة ما، أو بنص جديد من كتاب، وأن يدرك جميع عناصر هذه المشكلة أو هذا النص والترابط الموجود بين هذه العناصر سواء كان جوهرياً أو غير ذلك.

٦ ـــ التفكير الانتقائي : أي رؤية الحلول الممكنة لمشكلة معينة، أو رؤية وسائل الحل المختلفة، أو إيجاد البراهين المتباينة، أو بعبارة أخرى الرؤية المتعددة الجوانب للمشكلة " الموضوع ".

ومن المفيد أن نذكر أن صفات النشاط الإبداعي، قد لا تظهر مرة واحدة عند حل كل مشكلة بل يظهر بعضها تبعاً لمضمون المشكلة المطروحة.

وأخيراً فإن خبرة النشاط الإبداعي قد جمعتها الإنسانية تدريجياً، وعلى زمن ليس بالقصير، وهي ليست نتاج كل نشاط إنساني.

٧ ـــ علاقات الإنسان بمحيطه الواقعي : وهي تتمثل في العلاقات العاطفية والمثل والقيم، إنها علاقات الإنسان مع واقعه الموضوعي.

هذا وقد أولى الكثير من المربين البارزين، أهمية كبيرة لمسألة تشكيل العواطف عند تلاميذهم، واعتبروها هدفاً أساسياً لا بد من العمل على تحقيقه، وكان على رأس هؤلاء العلماء : كروبسكايا و لوناتشاركي وغيرهما، كما تصدى علماء النفس أيضاً لهذا لدور الذي تلعبه العواطف، واعتبروها دافعاً داخلياً محركاً للنشاط الإنساني ككل. وقد برهن عالم النفس السوفييتي الشهير، روبنشتاين، على أن العواطف تلعب دور القوة المحركة لغالبية الدوافع.

وأخيراً لابد من الإشارة إلى أن مختلف عناصر المحتوى التي مر ذكرها، ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً. فلا وجود لقدرات بدون معارف، كما لا يمكن لأي نشاط إبداعي أن يحدث بدون قدرات ومعارف. إن التربية تتطلب منا معرفة ذلك الواقع الذي يحيط بنا، والعمل على إقامة علاقاتنا معه، وهذا ما يجب أن يشمله محتوى المواد الدراسية التي نعلمها لتلاميذنا.

أســـس اختيار المحتوى :

هناك العديد من الأســـس التي يجب أن توضع في الاعتبار عند اختيار المحتوى وهي:

أ ـــ أهداف المنهاج: إن وظيفة المحتوى هي تحقيق الغايات والأهداف التربوية، وبالتالي ينبغي أن نختار المحتوى المناسب الذي يستطيع أن يوصلنا إلى هذه الأهداف، وعند اختيار المحتوى يجب أن تلعب هذه الغايات دور المرشد والموجه في عملية الاختيار، أي أن ننظر إلى المحتوى على أنه أداة لتحقيق أهداف معينة، وليس غاية بذاته وعليه فإن أي تغيير أو تعديل أو إضافة أو حذف، يجب أن يتم في ضوء الأهداف المحددة.

وقد أوضحت الدراسات التحليلية لتطور المناهج عبر التاريخ، عن عجز هذه المناهج في فترات تاريخية كثيرة، عن تحقيق أهداف المجتمع، وإعداد الكوادر البشرية المطلوبة لتحقيق تقدمه وتطوره، وعلى سبيل المثال لا الحصر، بينت الثورة الصناعية عجز المناهج المدرسية عن إعداد العمال والفنيين المهرة، فثار رجال العلم والمجتمع والتربية على المدرسة ومناهجها، وأكدوا عجزها عن تحقيق غاياتهم وأهدافهم، وإن هذه المناهج تفصل المدرسة عن المجتمع ومشكلاته واحتياجاته، وكان السبب الأساس يكمن في إعداد المحتوى واختياره بعيداً عن أهداف المجتمع وغاياته.

ب ـــ حاجات المتعلم : إن المتعلم هو المحور الأول والهام في العملية التربوية، وكثيرة هي المجتمعات الدولية الراهنة التي تنظر إلى المتعلم على أنه غاية التربية وهدفها الأساس، وبالتالي فإن اختيار المحتوى بخبراته وأنشطته ومهاراته، لابد أن يتم في ضوء حاجات المتعلم وقدراته ودرجة نضجه وطبيعة تعلمه.

لذا تسبق عملية اختيار المحتوى بدراسة علمية لخصائص المتعلمين الذين يوجه إليهم المنهاج، وتحديد ميولهم وقدراتهم وخصائص نموهم، وطرائق تعلمهم، ليتم اختيار المحتوى بما يناسب هذه الصفات، ويشبع ميولهم الراهنة، وينمي لديهم ميولاً جديدة واتجاهات جديدة.

ومن المفيد أن نذكر هنا أن اهتمامات المتعلم تعد عنصراً أساسياً في اختيار المحتوى، وإهمال هذه الميول والاهتمامات، يؤدي إلى فقدان دوافع قوية في عملية التعلم.

بالإضافة إلى كل ما سبق، فإن المحتوى الجيد هو ذلك الذي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فكما هو معلوم أنه على الرغم من وجود خصائص وصفات مشتركة بين أفراد الفئة العمرية الواحدة، إلا أن هناك فروقاً فردية بينهم، وميولاً واهتمامات خاصة، ويستطيع المحتوى مراعاة هذه الفروق من خلال تنويع الموضوعات والأنشطة التعليمية والمهارات بما يتيح الفرصة أمام المتعلم ليختار من بينها ما يلبي رغباته وميوله ويناسب استعداداته وإمكاناته.

جـ ـــ حاجات المجتمع : المجتمع هو المحور الثاني للعملية التربوية، ومازال الكثير من الدول تعتبره المحور الأول، وتعتبر تنميته الهدف الأساس للعملية التربوية.

إن التربية عملية اجتماعية وجدت من أجل تحقيق تقدم المجتمع وتطوره، وتأمين متطلباته وحاجاته.

وعند اختيار المحتوى لابد من مراعاة هذه الحاجات والمتطلبات والقيم التي يؤمن بها وتحديد آماله وتطلعاته، لتتمكن العملية التربوية من إعداد أجيال قادرة على تحقيق مجتمع المستقبل المنشود والسيطرة على مشكلاته وتلبية حاجاته.

د ـــ التطور العلمي والتكنولوجي: يتميز عصرنا الحالي بالانفجار المعرفي المتزايد، والتطور العلمي والتكنولوجي الهائل، مما أدى إلى عجز المدرسة عن نقل هذا الكم الهائل من المعارف والمعلومات إلى الأجيال، والى تعديل وظيفة التربية والمناهج من نقل جزئيات المعارف وتفصيلاتها، إلى إعداد المتعلم بطريقة يصبح فيها قادراً على اكتساب المعارف واكتشاف الحقائق بطريقة ذاتية. لذا أصبح من المؤكد عند عملية اختيار المحتوى التركيز على المبادئ والمفاهيم الأساسية للعلم وطرائق البحث الخاصة، وأن يتناسب مع درجة التقدم العلمي والتكنولوجي.

إن ما يحدث من تغييرات واكتشافات في المعرفة يقتضي إعادة النظر بمحتوى المناهج باستمرار، كلما توصل العلماء إلى اكتشافات جديدة في بحوثهم، وهذا يؤكد أن عملية اختيار محتوى المنهاج، ليست عملية ثابتة،ولا نهائية، لأن الأصول التي يستند إليها متغيرة دائماً.

تنظيم محتوى المنهاج : بعد أن تتم عملية اختيار المحتوى، لابد من تنظيمه وفق قواعد وأســـس محددة بدقة، وبطريقة تناسب طبيعة المتعلم من جهة، وطبيعة المادة العلمية من جهة أخرى، فلكل مادة طبيعتها وقوانينها ومبادئها التي تعطيها خصوصيتها وبالتالي يكون لها شكلها الخاص في التنظيم، ويمكننا القول إن هناك أسلوبين لتنظيم المحتوى وهما :

أ ـــ التنظيم المنطقي : (**Logical Organization**) حيث يتم التركيز فيه على المادة العلمية وتسلسلها وترابطها، والتي تشكل في هذا النوع من التنظيم المحور الأساس في العملية التعليمية، فمثلاً عند تنظيم محتوى مادة التاريخ وفقاً للتنظيم المنطقي نبدأ من القديم (عصور ما قبل التاريخ) إلى الحديث (التاريخ الحديث والمعاصر) وهكذا يكون تنظيم المادة تنظيماً منطقياً. وفي الجغرافيا نبدأ بدراسة الكرة الأرضية ثم القارات ثم الدول الخ.. وفي اللغة العربية نبدأ بتدريس الحرف ثم المقطع ثم الكلمة ثم الجملة.

إن هذا النوع من التنظيم يناسب المتعلمين كبار السن والباحثين، والمعلمين، حيث يتيح لهم فهم المادة فهماً منطقياً متسلسلاً،واكتساب كمية كبيرة من المعلومات والمعارف.

وعليه فإن التنظيم المنطقي هو إجراء موضوعي يقوم على الاتساق الداخلي للأفكار والوحدة الداخلية للمادة الدراسية

إن التنظيم المنطقي هو ميزة العقل العلمي ووسيلته التي يستخدمها في تقدم العلوم واتساعها.

ب ـ التنظيم السيكولوجي: (**Psychological Organization**) وفي هذا النوع من التنظيم تُراعى خصائص المتعلم وميوله وطرائق تعلمه، أي مبادئ تعلم المتعلم وفي هذا

الشكل من التنظيم يكون المتعلم محور العملية التعليمية فمثالنا السابق، حول مادة التاريخ حيث أن المتعلم يدرك الأمور المتصلة به مباشرة، نبدأ بدراسة التاريخ المعاصر ثم الحديث ثم التاريخ الإسلامي، وهكذا إلى أن نصل إلى عصور ما قبل التاريخ كلما ارتقى المتعلم في السلم التعليمي.

أما في اللغة فنبدأ بالجملة ثم الكلمة ثم المقطع ثم الحرف، لأن الجمل والكلمات لها معنى في ذهن المتعلم بعكس الحروف المجردة، وهذه الطريقة من التنظيم تناسب المتعلم صغير السن.

وتجدر الإشارة إلى أهمية التوفيق بين كل من التنظيمين المنطقي والسيكولوجي في بناء المناهج التربوية.

ومهما كان نوع التنظيم المتبع، فمن الأهمية بمكان عدم تعريض الأفكار الأساسية، وأنماط العلاقات في المادة التعليمية للغموض والارتباك.

ويشير ديوي إلى أن كلاً من التنظيمين للمادة الدراسية، يسيران جنباً إلى جنب، حيث يتحققان بعلاقة نمائية، فهما مرتبطان على أساس أن أولهما البداية والثاني النهاية، وإن العملية السيكولوجية هي الوسيلة التي تصل بنا إلى فهم المادة الدراسية في شكلها المنطقي .

معايير تنظيم المحتوى: تخضع عملية تنظيم المحتوى لعدد من المعايير منها :

١ ــ تحديد المجال أو المدى : ويعرف على أنه مجموعة المعارف والمهارات والخبرات والقيم والاتجاهات التي يتضمنها منهج ما.

فمثلاً المجال في محتوى الرياضيات للصف الأول الابتدائي يكون على النحو التالي:

(مفهوم المجموعة، رئيسي المجموعة، جمع عددين اقل من ١٠، الجمع بدون حمل، الطرح بدون استلاف ــ مفاهيم هندسية... الخ).

وتعتبر هذه الخطوة عملية رئيسة في إعداد المحتوى، وتتطلب دقة في الاختيار، ودراسة عميقة لخصائص نمو المتعلم، بحيث تكون هذه الموضوعات المختارة تتناسب

طرائق اختيار المحتوى : هناك عدة طرائق يمكن اعتمادها في اختيار محتوى المنهاج، وتحديد طريقة اختيار المحتوى، يتوقف على عوامل عديدة كقدرة القائمين على الاختيار،حجم العمل،الإمكانات المادية والبشرية المتاحة،الوقت المخصص لإنجاز العمل.

ولابد من الإشارة إلى أنه لا توجد طريقة واحدة تعتبر الأفضل والأمثل وأن استخدام أو دمج أكثر من طريقة في اختيار المحتوى قد يخفف من الأخطاء والفجوات والمشكلات التي يعاني منها محتوى المادة العلمية، ومن هذه الطرائق :

١ ــ **آراء المتخصصين** : تعتبر آراء المتخصصين على درجة كبيرة من الأهمية، وذلك لأنهم على دراية كبيرة بالمجال المعرفي الذي يُطلب إليهم المشاركة في اختياره، كما أنهم يدركون الصورة الكلية للعلم، ويعرفون بنيته الداخلية والعلاقات البسيطة والمعقدة التي تربط بين مفاهيمه.

وفي هذه الطريقة تُشكل لجان يوكل إليها اختيار محتوى المنهاج، غالبيتهم من المتخصصين في المادة العلمية، وبعض المتخصصين في المناهج وعلم النفس، والمشرفين التربويين ومعلمي المادة الدراسية، على أن يتم الاختيار في ضوء الأهداف التربوية المحددة.

٢ ــ **التجريب** : وفيه يتم تجريب محتوى المنهاج الذي تم اختياره في ضوء معايير معينة على مجموعات تجريبية، وبعد ذلك نقارن نتائج المجموعة التجريبية مع نتائج المجموعات الضابطة للحكم على مدى صلاحية المحتوى المقترح في تحقيق الأهداف التربوية.

٣ ــ **التحليل** : وبهذه الطريقة يتم تحليل مجالات العمل المتوفرة في المجتمع والنشاطات المختلفة، والتي على التعليم إعداد الكوادر المناسبة لها، وفي ضوء ذلك تتم عملية اختيار المحتوى الذي يحقق متطلبات ذلك العمل أو النشاط.

٤ ــ **الدراسات المسحية** : وهذا النوع من الدراسات، يقوم بتحليل كل العوامل التي تؤثر في نوع المعارف التي يجب اختيارها، فتدرس الجوانب التي تتعلق بالمجتمع

والمتعلم والمادة العلمية ذاتها والمناهج السابقة أيضاً، وآراء كل من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور حول محتواها من المعارف لتحديد ما يجب دعمه في المناهج السابقة، وما ينبغي تلافيه، وليس كل ما تحتويه مناهجنا السابقة خاطئاً، فالعيب ليس في المعرفة ذاتها،وإنما في مبررات الاختيار والتنظيم والمعالجة.

إن هذه الدراسات المسحية تجعل الرؤية أكثر وضوحاً، عندما نكون بصدد الاختيار من هذا الكم الهائل من المعارف.

وتجدر الإشارة إلى أن المعارف مهما كان نوعها، فهي غير قادرة على تحقيق كل ما نصبو إليه من أهداف، ولكنها تستطيع ذلك من خلال تكاملها مع كل عناصر الموقف التعليمي.

٥ ــ مسح الآراء : وتعتمد هذه الطريقة على التعرف على آراء شرائح مختلفة من المجتمع للاسترشاد بآرائهم في تحديد محتوى المنهاج أو لمعرفة اتجاهات الرأي العام حول موضوعات يثار الجدل حولها كالتربية الجنسية والتربية السكانية... الخ. ، أو تحديد حاجات المتعلمين ومشكلاتهم.

ومثل هذه الطرق تعتمد على آراء القادة السياسيين، وعلماء الاجتماع والاقتصاد والمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في تحديد بعض الجوانب المطلوبة في المنهاج.

وفي النهاية لا بد من الإشارة إلى أن عملية اختيار محتوى المنهاج عملية معقدة، صعبة، ترتبط بعوامل متشابكة ومتعددة، وأن اختيار المحتوى لا بد من أن يقوم على دراسة تحليلية لفلسفة المجتمع وأهدافه وطموحاته، ودراسة تطلعات الشباب وطموحاتهم، والإرث الثقافي لهذا المجتمع، وتحليل المشكلات الاجتماعية والتحديات والصعوبات التي تواجهه، مع دراسة مستفيضة لمتطلبات سوق العمل المتوفرة حالياً وما هي المتطلبات المستقبلية والفرص المتاحة للخريجين، وتتم هذه الدراسات من خلال الاستئناس بآراء أصحاب الشأن من كل القطاعات الاجتماعية، وبعد ذلك يتم اختيار

المحتوى، ولا تعتبر هذه الخطوة نهائية فلا بد من تجريب ما تم اختياره على أرض الواقع، للحكم على مدى صلاحيته، حيث يخضع بعد التجريب لعملية تقويم، تحدد ما فيه من سلبيات وإيجابيات، يتم في ضوئها التطوير والتحسين، وتعتبر هذه العملية عملية مستمرة باستمرار التطور العلمي والاجتماعي والمعرفي.

معايير اختيار المحتوى :

١ ــ **الصدق** : يعتبر المحتوى صادقاً إذا أدى إلى تحقيق الأهداف المطلوبة من جهة، وأن يكون واقعياً وأصيلاً وصحيحاً علمياً، كما يعكس صدق المحتوى المعرفة العلمية الجديدة بشكل مفاهيم ومبادئ وأفكار رئيسة، وبمعنى آخر الاهتمام ببنية المادة العلمية.

٢ ــ **الدلالة أو الأهمية** : تعني الدلالة تقرير الأسس والقواعد التي تشمل حقل المادة المقترحة بالإضافة إلى تحديد الأفكار الرئيسة وتنظيمها، كما يعتبر المحتوى مهماً عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلم ويغطي الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة، ويسعى لتنمية المهارات العقلية، وتنظيم المعرفة بأساليب تساعد المتعلمين على فهمها واكتسابها، ومن ثم تطبيقها في حياتهم اليومية والمستقبلية.

٣ ــ **التوازن بين السعة والعمق** : يبدو للوهلة الأولى أن مفهومي السعة والعمق متناقضان، إلاّ أنهما في واقع الأمر متكاملان، وينجم التناقض بينهما من طريقة التنظيم، فيكونان متناقضين عندما يكون المحتوى بصورة تراكمية أو مجرد جمع للحقائق بدلاً من استخدام طريقة منظمة للعلاقة بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ.

ومن هنا ينظر إلى العمق كامتداد لتغطية المادة، أي الاهتمام ببنية المادة.

٤ ــ **الشمولية** : وتتوضح أهمية الشمولية إذا أدركنا أن دور المناهج لا يقتصر على الجانب المعرفي بل يتعداه إلى الطريقة التي يتم فيها تناول المعرفة وتعلمها وتطبيقها، أي التأكيد على طريقة التعلم أولاً، بالإضافة إلى الاهتمام بتشكيل الاتجاهات وتنمية الميول والمهارات، وهذه الشمولية تتطلب أن يتضمن المحتوى أنماطاً مختلفة من الخبرات التعليمية لبلوغها.

٥ ــ **الاهتمامات والميول** : ويقصد به دراسة اهتمامات وميول المتعلمين وإعطائها الأولوية، وأن يُنظر إلى اهتماماتهم وميولهم على أنها مرتبطة بمراحل النمو المختلفة التي يمرون بها، ويمكن إشباع هذه الميول إما بتنوع موضوعات المحتوى أو المفاضلة بين مواد دراسية إجبارية واختيارية. وهذا المعيار يتضمن المنفعة والفائدة والتشويق بالنسبة للمتعلمين.

٦ ــ **التوافق مع الواقع الاجتماعي** : وهذا المعيار يحقق الفائدة من المادة العلمية بالنسبة للبيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها الفرد المتعلم.

إن توجيه الاهتمام للمجتمع، يكفل عدم التناقض أو الانفصام بين المدرسة والمجتمع فيما يتعلمه المتعلمون.

٧ ــ **القدرة على التعلم** : ويقصد بها أن يراعي قدرات المتعلمين ومستوى نضجهم وأن يراعي الفروق الفردية بينهم، مراعياً لمبادئ التدرج في عرض المادة العلمية.

إن صوغ المحتوى والخبرات التعليمية بشكل مناسب لقدرات المتعلمين يجعل التعلم فعّالاً.

٨ ــ **الفائدة (المنفعة)** : ويقصد بها مدى إسهام المادة العلمية في مساعدة المتعلمين على حلّ مشاكلهم، وتشكيل رصيد من الخبرات، يمكنهم الاستفادة منها في حياتهم اليومية، أي توظيف المعارف وجعلها ذات قيمة وظيفية مباشرة.

٩ ــ **إمكانية التقويم** : وهذا المعيار على درجة كبيرة من الأهمية، فالمادة العلمية والخبرات القابلة للتقويم أثناء الدراسة وبعدها، تساهم في عملية تخطيط المناهج وبنائها وتطويرها.

١٠ــ **العالمية** : ويقصد بها أن يتخطى محتوى المنهاج الواقع الوطني والقومي ليربط المتعلم بالعالم المعاصر حوله، لاسيما في عصرنا الذي أصبح فيه العالم قرية صغيرة، تتبادل المعارف والمنافع في كل مجالات الحياة.

إن هذه المعايير في اختيار المحتوى تعتبر أسساً هامة، لا بد من أن يأخذها واضع المنهاج بعين الاعتبار عند اختيار المحتوى.

ثالثاً : استراتيجيات التعليم والتعلم

يتضمن العنصر الثالث من عناصر المنهاج طرائق التعليم والتقانات التربوية والنشاط المدرسي، وتشكل بمجموعها الفعاليات والأنشطة والأساليب التي يستخدمها المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي ـــ التعلمي.

آ ـــ الطرائق :

بعد تحديد الأهداف، واختيار المحتوى، يبدأ البحث عن الطرائق والوسائل الأكثر فعالية للوصول إلى النتائج المنتظرة، وتعتبر الطرائق وأساليب التعلم عنصر المنهاج ذا الأهمية المميزة، فإذا سلمنا أن للعملية التربوية قطبين أساسيين، هما المتعلم والمنهاج، فإن الطرائق حلقة الوصل بينهما، واستخدام طرائق التعليم الفعالة كفيل في تحقيق الأهداف ورفع مستوى المتعلمين، وكثيراً ما يُعزى الضعف الذي نصادفه في المستوى التحصيلي للمتعلمين، إلى أن بعض المعلمين يعجزون عن إيجاد الحل الصحيح لمشكلة طرائق التعليم.

ويمكن تعريف طريقة التعليم بأنها الوسيلة أو الكيفية التي يعمل بها المعلم والمتعلمون، والتي بمساعدتها يتوصل المتعلمون إلى اكتساب المعارف والخبرات، وتكوين المهارات من خلال تنظيم الموقف التعليمي، وتيسير السبل أمام المتعلمين، للقيام بمختلف أنواع النشاط الموجه، لتحقيق الأهداف المرجوة.

إن النظرة النظامية لطرائق التعليم، تجعلها أوسع مدىً، بحيث تصبح استراتيجيات تعليمية، لتحقيق أغراض معينة في التعليم، والاستراتيجية في التعليم هي مجموعة الطرائق والتقنيات التي تضمن تحقيق الأهداف التربوية.

ويتم الحكم على الطريقة بقدرتها على تحقيق درجة عالية من النجاح بأقل وقت، وأقل كلفة، وأقل جهد.

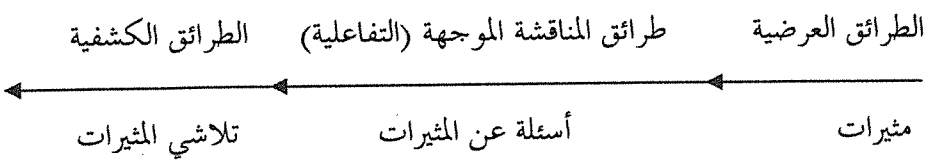
تصنيف طرائق التدريس : تعددت طرائق التعليم، وتطورت مع تطور العلوم التربوية، ويمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات وفقاً لموقف كل من المعلم والمتعلم :

ـــ المجموعة الأولى : وتضم طرائق الإلقاء والحفظ، حيث يكون فيها دور المتعلم سلبياً متلقياً للمعارف، بينما يقوم المعلم بالشرح والإلقاء.

ـــ المجموعة الثانية : وتضم الطرائق التفاعلية كالحوار والمناقشة والاستقراء والاستنتاج، وفيها يتعاون المدرس والمتعلم فيما بينهم.

ـــ المجموعة الثالثة : ويكون فيها المتعلم فعالاً نشطاً، وتقوم طرائق هذه المجموعة على التعلم الذاتي، حيث يعتمد المتعلم على نفسه في الدراسة والتحصيل.

ويصنف إدوين فينتون Edwin Fenton طرائق التدريس، فيضعها جميعاً على خط متصل يوضح تطورها. يبدأ بعرض المعلومات (المثيرات) ،وهذا القطب الأدنى منه، وفي الطرف الأقصى توجد (طرائق الكشف والتنقيب) ، وبين قطبي العرض والكشف تقع الطرائق التي تعتمد على المناقشة، كما هو موضح في الشكل :



ويندرج تحت الطرائق العرضية طرائق الإلقاء بأشكالها المختلفة، مثل (المحاضرة والحفظ والتسميع والمراجعة والعرض من خلال الوسائل السمعية البصرية وموقف المتعلم فيها سلبياً.

ـــ **طرائق المناقشة (التفاعلية)** : وتعتمد على طرح الأسئلة، وتلقي الأجوبة والحوار، وتشمل الاستقراء والاستنتاج وتمثيل الأدوار.... الخ، وفيها يتم التعاون بين المعلم والمتعلم بالتناوب.

ـــ **الطرائق الكشفية:** وتضم طرائق التعلم الذاتي، التي تركز على نشاط المتعلم وجهده في البحث عن المعلومات، والحصول عليها، ويكون فيها دور المعلم ضعيفاً يقتصر على التوجيه والإرشاد.

وقد تصنف الطرق والاستراتيجيات حسب الجهد المبذول في كل طريقة. واستناداً إلى هذا التصنيف تقسم الطرائق إلى المجموعات الثلاث التالية :

١ ـــ القسم الأول : ويشمل تلك الطرائق التي يُلقى العبء فيها على عاتق المعلم وحده دونما مشاركة من التلاميذ.

٢ ـــ القسم الثاني : ويشمل تلك الطرائق التي يتقاسم فيها العبء المعلم والتلاميذ بحيث يساهم كلاهما بمقدار معين من النشاط.

٣ ـــ القسم الثالث : ويشمل الطرائق التي يُلقى العبء فيها على التلميذ وحده، بينما ينحصر عمل المعلم بمناقشته في النتائج التي يحصل عليها.

وهناك أكثر من طريقه لتصنيف طرائق التدريس وفقاً لمعيار التصنيف، وقد صنفتها (بوز ، ١٩٩٣ ص ص ٢١٩ـــ ٢٢٠). على النحو التالي :

١ ـــ إذا كان المعيار المحور الذي يدور حوله التدريس، تقسم إلى طرائق مركزها المعلم وطرائق مركزها المتعلم.

٢ ـــ إذا اعتمدنا معيار العلاقة بين المعلم والمتعلم، فيمكن تصنيفها إلى طرائق تسلطية وطرائق ديمقراطية.

٣ ـــ إذا كان المعيار الحداثة نصنفها إلى طرائق تقليدية وطرائق حديثة.

٤ ـــ وإذا أخذنا بعين الاعتبار فاعلية المتعلم، تصنف إلى طرائق فعالة وطرائق سلبية.

٥ ـــ وأما إذا اعتمدنا كمعيار العملية العقلية، فإننا نتحدث عن طرائق استقرائية وأخرى استنتاجية.

ومما تجدر الإشارة إليه، أنه لا يوجد فصل حاسم بين هذه التصنيفات،ويمكننا اعتماد المعايير السابقة جميعها،فالطرائق التي تدور حول المعلم هي طرائق تسلطية،

وتقليدية، سلبية، مغلقة، استنتاجية، وأما تلك التي تتمركز حول المتعلم فهي ديمقراطية، حديثة، فعالة، مفتوحة استقرائية.

إن إلقاء نظرة بسيطة على تلك التصنيفات، التي ذكرت في الأدب التربوي تكشف لنا ضعفاً عاماً، ومشتركاً فيما بينها جميعاً، ويتلخص هذا الضعف بأن تلك التصنيفات على اختلافها، قامت على عامل واحد فقط من مجموعة العوامل التي تقوم عليها طرائق التعليم، مما يناقض وحدة العملية التربوية.

ويبدو ارتباط طريقة التعليم بكل من النشاط المشترك بين المعلم والتلاميذ واضحا، حيث تتغير طرائق التعليم وأساليب توجيه النشاط المعرفي، تبعاً لأشكال مصادر استقاء التلاميذ للمعارف الجديدة وتثبيتها وتوزيع محتواها.

فالتلميذ يستقي معارفه من الشكل الطبيعي للشيء أو الظاهرة المدروسة، كأن يعمل على استخلاص كبريتات الحديد مثلاً من خلال تجربة مخبرية، حيث يتعامل مع الأشياء الطبيعية مباشرة، أو قد يكون مصدر المقارنة نموذجاً للشيء أو للظاهرة كنموذج لسد الفرات،أو لشكل طائرة أو غير ذلك، أو قد يكون شكلاً كلامياً سواء أكان كلمة شفوية أو مكتوبة.

وبكلام آخر إذا كانت العملية التربوية هي نشاط تعلمي (من حيث هي نشاط ذاتي للمتعلم) وتعليمي (من حيث هي توجيه وإرشاد من قبل المعلم في آن واحد) فإن الطرائق التي نملكها، يمكن تقسيمها تبعاً لمصادر اكتساب المعارف، حيث يتفاعل نشاط المعلم والتلاميذ، إلى ثلاث مجموعات أساسية هي :

١ ــ الطرائق الكلامية.

٢ ــ الطرائق الإيضاحية.

٣ ــ الطرائق العملية.

ولسنا بصدد الحديث عن كل هذه الطرائق بالتفصيل، فمجالها ليس هنا، ولكن مما تجدر الإشارة إليه، انه عندما يوجد المعلم في موقف تعليمي مع المتعلمين، فلا يكفي

أن يكون مدركاً لطبيعة الطريقة التي يستخدمها، وكيفية استخدامها، وإمكاناتها، بل لابد من معرفة علاقة هذه الطريقة بكل من الأهداف المرسومة، وطبيعة المادة ودرجة نضج المتعلم، والوسائل المتوافرة، والإمكانات المادية المتاحة.

ولكل طريقة مزاياها ومثالبها، ولا يمكن الاعتماد على واحدة منها، فلا توجد طريقة واحدة تعتبر البلسم الشافي لكل مشكلات التعليم، وإنما نجاح المعلم في مهمته يقوم على اختيار الأنسب منها، تبعاً لطبيعة الموقف التعليمي، والأهداف التي يريد تحقيقها وطبيعة المادة ذاتها، والقدرة على تحقيق الأهداف المرسومة.

وكما رأينا فهناك العديد من طرائق التعليم التي تطورت عبر التاريخ كالمحاضرة والاكتشاف والاستقصاء، وطرائق التعلم الذاتي وطريقة التمثيل والمحاكاة، وطريقة العصف الدماغي الخ...

وكلها تعتبر فعالة وناجحة إذا ما استطاع المعلم أن يستغل دوافع المتعلمين، ومراعاة استعداداتهم ودرجة نضجهم، وتوفير شروط التعلم المناسبة واستخدام التعزيز.

وظهر حديثاً اتجاه جديد في طرائق التعليم يعتمد على أسلوب الانتقائية أي أن يؤخذ من كل طريقة ما هو ناجح فيها، وعدم الاعتماد على أسلوب واحد ذلك أن الأسلوب يتنوع بتنوع الموضوع والمادة.

ـــ معايير اختيار الطريقة :

إن عملية اختيار الطريقة المناسبة عمل علمي، يقوم على عدد من المعايير منها :

أ ـــ علاقة الطريقة بالمادة العلمية المراد تدريسها : إن العلاقة بين الطريقة والمادة العلمية علاقة وثيقة، ولا يمكن الفصل بينهما، فلكل مادة علمية طبيعتها وقوانينها ومهاراتها، التي تتطلب طرقاً مختلفة، فالطريقة التي يمكن أن تعطي نتائج جيدة في مادة الرياضيات مثلاً (استقراء رياضي) قد تفشل في تحقيق النجاح المطلوب في مادة التاريخ والطريقة التي تصلح لتدريس العلوم الاجتماعية، قد لا تصلح للعلوم الفيزيائية

وهكذا، والمعلم الجيد هو الذي يختار ما يناسب مادته العلمية وطبيعتها وعلاقاتها الداخلية.

ب ــ علاقة الطريقة بالأهداف التربوية: لقد رأينا في الفصل السابق أن كلاً من المحتوى والفعاليات ما هي إلا وسائل وأدوات، وظيفتها الأساسية تحقيق الأهداف التربوية المحددة والمرسومة، وبالتالي فإن أي اختيار أو تعديل أو تطوير للطرائق، يجب أن يتم في ضوء الأهداف التربوية، فما الفائدة المرجوة من طريقة فعالة وناجحة ولكنها تبتعد بنا عن الأهداف المحددة.

إن التفاعل بين الطريقة والأهداف هي مشكله صعبة ومعقدة، وتشكل موضوعاً أساسياً في البحث العلمي، فعلى سبيل المثال، عندما يكون هدفنا من تدريس مادة الرياضيات تنمية مهارة الحساب الذهني عند المتعلم فلابد من اختيار الطرائق التي تناسب هذا الهدف والتدريب العملي على هذه المهارة، والابتعاد عن طرائق الشرح والإلقاء أو طريقه العد والحساب التقليدية (الجمع على الأصابع، حفظ جدول الضرب الخ...).

وإذا كان الهدف من الدرس في مادة التربية القومية تعريف المتعلمين بمفهوم الديموقراطية الشعبية، فلا بد من زيارة للمنظمات الشعبية ومؤسسات الإدارة المحلية، بحيث يسجل المتعلمون ملاحظاتهم المباشرة ويتفاعلون مع الواقع الموضوعي، فلطريقة الملاحظة هنا الأولوية بين الطرق المختلفة.

جـ ــ علاقة الطريقة بالمتعلم : إن الاتجاه التربوي الحديث يعتبر المتعلم محور لعملية التربوية ومركز اهتمامها، وإن إدراك النمو الكامل هو هدف التربية.

ويركز هذا الاتجاه على ضرورة اختيار الطريقة في ضوء خصائص المتعلمين لعمرية، ودرجه نضجهم، وطبيعة تعلمهم، فطريقة المحاضرة على سبيل المثال، قد كون غير فعالة مع متعلمين صغار السن، إذا استمر المعلم في الإلقاء لفترة طويلة، لان تعلم المدرسة الابتدائية لا يستطيع تركيز تفكيره لفترة طويلة، بينما قد تكون طريقة

فعالة جدا مع المتعلمين الأكبر سنا، وخاصة إذا ما أردنا تزويدهم بكمية كبيرة من المعلومات، خلال فترة قصيرة.

بينما طريقة الربط بالبيئة والاعتماد على الخبرات المباشرة، مع صغار السن قد تكون من انجح الطرق في فترات تعلمهم المبكر.

د ــ علاقة الطريقة بالإمكانات المالية المتوفرة : قبل أن نبحث عن الطريقة التي تمكننا من الوصول إلى الأهداف، علينا أن نحدد بدقة الإمكانات المادية المتاحة، وغالباً ما تهمل هذه النقطة على الرغم من أهميتها، فاختيار طرائق التعلم، يجب أن يكون واقعياً ومناسباً للموارد المادية المتاحة، فإذا أردنا أن نعلم فئة من المتعلمين بعض الحقائق التاريخية المتعلقة بحقبة ما، ورأينا أن أفضل طريقة لذلك هي طريقة السرد التاريخي عن طريق العرض بالفيديو، ثم تبين لنا أنه لا تتوفر أفلام وثائقية حول هذه الحقبة أو عدم توفر جهاز فيديو في المدرسة الخ... ، فلابد من دراسة العقبات ومعرفة الإمكانات قبل الاختيار.

هـ ــ ارتباط الطريقة بمراحل الدرس : من المعروف أن كل درس يتألف من عدة مراحل، وهذه المراحل لها أهداف خاصة بها. إن مجموع هذه الأهداف في النهاية يخدم الهدف الأساس للدرس. فعلى سبيل المثال إن المراجعة تعمل على تثبيت المعارف المكتسبة سابقاً أو على تنظيمها أو على التأكد من استيعابها. وإذا كانت المهمة الأساسية للوظيفة البيتية هي تثبيت المعارف، إلاّ أنها تساعد أيضاً على تنمية المهارات أو على الإعداد لاستيعاب مادة جديدة مثل (قراءة مقطع من كتاب للقراءة) ، بحيث يطرح هذا المقطع قضايا معينة أمام التلاميذ قد يستطيع المعلم استخدامها كنقطة انطلاق للانتقال لشرح معارف جديدة.

وفي أحد الصفوف عندما يريد المعلم مناقشة قصيدة ما، فإنه يلجأ أثناء التمهيد إلى إلقاء بعض الأبيات من قصيدة مشابهة، بغية إعادة معلومات سابقة إلى ذاكرة الطلاب، لها علاقة بمحتوى القصيدة. وأما المرحلة الثانية من الدرس، فمهمتها إعطاء

معلومات، وشرح مفاهيم جديدة تتضمنها القصيدة، وقد يتحقق ذلك عن طريق المناقشة أو عن طريق الشروح، أو عن طريق قصة وصفية مثلاً. وفي المرحلة الثالثة قد يكون الهدف تعليم التلاميذ على القراءة بفهم، ويحدث هذا عن طريق العمل المستقل للتلاميذ على قراءة القصيدة لمرات عديدة.

و ــ ارتباط الطريقة بالظروف المحيطة : يرتبط اختيار الطريقة بما يتوفر من إمكانات، إذ قد تكون المدرسة في منطقة ريفية لم تصلها الكهرباء بعد، فيكون في حكم المستحيل استخدام التلفزيون أو السينما، مثلاً على الرغم من أهميتها في نجاح طريقة التعليم أو قد يكون هدف أحد الدروس، هو تعريف التلاميذ على أنواع المحاصيل، فيلجأ المعلم إلى استخدام طريقة الرحلة المدرسية إلى الحقول والبساتين، وكم يكون هذا سهلاً عندما تكون المدرسة في الريف بين الحقول، بينما يتعذر ذلك في مدارس المدن فيضطر المعلم إلى استخدام طريقة المناقشة مثلاً، مستعيناً بنماذج حية، أو رسوم أو غير ذلك.

ز ــ ارتباط الطريقة بالتقانات التربوية : من المعروف جداً أن الاختيار الناجح للطريقة، إنما يحدده أيضاً وجود وسائل تعليمية جيدة. فعرض لوحة تمثل الموضوع المدروس في مادة العلوم، يجعل من طريقة المناقشة طريقة حية، كذلك يلعب تحضير التلاميذ للأشكال والحجوم والسطوح دوراً هاماً في نجاح طريقة الإلقاء (الشرح) عند إعطاء كثير من المفاهيم الرياضية التي تتعلق بتلك المواضيع.

إن استخدام المعلم للسينما والفانوس السحري والصور واللوحات وغيرها، يفرض عليه اتباع طرائق محددة، لا يستخدمها حتماً عند غياب هذه الوسائل والأدوات وهكذا فإن اختيار طريقة التعليم، يتأثر بالوسائل التعليمية المتوفرة لديه. لذا كان على المعلم أن يستخدم الطرائق حسب الإمكانات المتوفرة، ليحقق درساً ناجحاً بوسيلة تعليمية يخلقها بذكاء وبراعة، مستفيداً من البيئة المحيطة به وبتلاميذه.

ح ــ **ارتباط الطريقة بعامل الزمن** : ولعامل الزمن دور أساسي في عملية اختيار الطريقة فلا بد للمعلم من أن يأخذ بالحسبان الزمن المخصص لدراسة الموضوع المعين عند اختيار الطريقة، فالرحلات المدرسية على الرغم من فوائدها الكثيرة لا يستطيع المدرس استخدامها إلاّ نادراً، لأنها تتطلب وقتاً طويلاً، قد يخرج عن حدود اليوم المدرسي بكامله، فكيف يكون الحال مع الحصة الدرسية المحددة بخمسين دقيقة ؟.

ط ــ **ارتباط الطريقة بشخصية المعلم** : إن الخبرة العملية ترينا أن لشخصية المعلم أثراً هاماً على اختيار الطريقة، فمما لا ريب فيه أن المعلم الذي يتمتع بأسلوب قصصي جيد أو إلقاء حسن، يتأثر إلى حد بعيد بإحدى هاتين الطريقتين، لأنه يضمن نجاحاً باستخدامها، بينما نرى على العكس من ذلك أن بعض المدرسين يتهربون من استخدام هذه الطرق لضعف في اللغة أو لسوء أسلوب في التعبير، ولكن يجب ألاّ يُفهم من هذا أن على المعلم أن يستخدم فقط تلك الطرق التي يرتاح لها، ويبتعد عن تلك التي يرى فيها صعوبة.

إن على المعلم أن يتقن مهنته التربوية، ويهيئ نفسه لها بشكل جيد، ليكون مستعداً لتطبيق الطريقة المناسبة، والتي تعطي نتائج أضمن وأحسن، وهو مطالب بأن لا يعمل ضمن أطر محدودة بل على العكس، يجب أن يشعر بأنه يملك حرية كاملة في أن يختار في كل حالة الطريقة التي يراها أجدى وأحسن، وتعطي النتائج المرغوبة.

إن اختيار الطريقة يجب أن يتم على أسس علمية أو تجريبية موضوعية، تضمن عدم الحكم المسبق على الطريقة والبعد عن القولبة، وإبعاد بعض الطرائق مثلاً لمجرد أنها قديمة واختيار بعضها لمجرد أنها حديثة.

ولقد حاول بعض المربين تصنيف طرائق التدريس واختيار الأنسب منها لكل نوع من أنواع تنظيم المنهاج، فإذا تبنينا تنظيمات المناهج المتداولة في الأدب التربوي، وهي (مناهج المادة، المنهاج المحوري، منهاج النشاط) فإن لكل نوع منها مجموعة من الطرائق التي تناسبه وسنتحدث عن الطرائق المقترحة لكل نوع من تنظيمات المناهج في

موضع لاحق من هذا الفصل.

مبادئ تربوية من شأنها رفع فعالية الطريقة : بغض النظر عن الطريقة المختارة، فإن هناك عدداً من القواعد التربوية إذا ما تبعها المعلم ترفع من فعالية الطريقة وهي :

١ ـــ أن يكون الهدف من التعليم واضحاً للمتعلمين، فوضوح الهدف أمام المتعلم يساعد على تحقيقه، وقد أثبتت دراسة (بيترسن) أن ٧٥٪ من الطلبة الذين اتضحت الأهداف أمامهم، قد أتوا بنتائج أحسن من غيرهم ممن لم تتضح الأهداف أمامهم.

وفي دراسة مشابهة على طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية، تم الحصول على نتائج مماثلة، حيث كانت علاقة الارتباط قوية بين النجاح الذي يحرزه الطالب، وبين وضوح الأهداف من التعلم. (الياس ، ١٩٩٩،ص ٤٨٨) . إذا حاول المعلم إيضاح أهدافه وشرحها من درس ما، فمما لاشك فيه بأنه سيحصل على نتائج أفضل.

٢ ـــ أن يستند التعلم الراهن على التعلم السابق : أي على ما قد اكتسبه المتعلم، وما يملكه من معارف ومهارات وقيم، فعندما نعلم مفهوم الضرب، لابد من التأكد بأن المتعلم قد استوعب مفهوم الجمع، وعند ما نريد أن ندرس حقبة تاريخية ما لابد من الربط بينها وبين ما سبق تعلمه، بحيث يصبح التعلم سلسلة متواصلة كل حلقة فيه تعتمد على ما قبلها، وتشكل بدورها قاعدة لما بعدها، ويعرف هذا المبدأ بدأ الربط أو الترابط.

٣ ـــ استغلال دوافع المتعلمين للتعلم والقيام بالعمل، فلابد من إيجاد مثيرات دفع المتعلمين للعمل، وقد يكون الدافع خارجياً، أو داخلياً، والدوافع الخارجية هي تلك التي يثيرها المعلم عند المتعلم للتعلم، وأما الدوافع الداخلية فهي التي تولد اهتمام المتعلم لبذل جهوده والوصول إلى ما يريده من أهداف، ويشمل توفير الدافعية عند المتعلم أربعة جوانب أساسية هي :

أ ــ إثارة اهتمام المتعلم بالدرس في بداية الحصة.

ب ــ المحافظة على استمرار انتباه المتعلمين.

جـ ــ إشراك المتعلمين في أنشطة الدرس.

د ــ تعزيز استجابات المتعلمين.

٤ ــ التركيز على نشاط المتعلم وعلى طريقة البحث والاكتشاف الذاتي، التي تسمح للمتعلم باكتشاف الحقائق بنفسه من خلال نشاطه وعمله، واحتكاكه المباشر بالأشياء فقد أصبح معروفاً اليوم أن الحقائق التي يكتشفها المتعلم بنفسه، تثبت في ذهنه لفترة طويلة، ويكون لها معنى عنده.

٥ ــ الانتقال من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المعقد، حيث يتم الانتقال بالمتعلم تدريجياً، ويتعمق بالمادة العلمية كلما ارتقى بالسلم التعليمي.

ملاءمة بعض طرائق التدريس لبعض المواقف التربوية :

هناك العديد من النماذج في تنظيم المناهج، وفي الطرائق التي يمكن استخدامها، لتفعيل أثر تلك المناهج في سلوك التلاميذ بأكبر قدر ممكن . وقد أشار سايلور وآخرون (١٩٨١) إلى مدى فعالية بعض طرائق التدريس، عندما تستخدم في مواقف تعليمية مختلفة.

أ ــ طرائق التدريس التي يمكن استخدامها عند تدريس المعلومات :

تستخدم الطرائق التالية عندما يرغب مخططو المنهاج في نقل المعرفة للطلاب، منظمة على شكل مواد دراسية في حقول مختلفة، وبهدف مساعدة التلاميذ على فهم ماهية تلك الحقول ودراستها.

١ – طريقة المحاضرة : وقد استخدمت هذه الطريقة منذ القدم كوسيلة أساسية في نقل المعلومات، ودلت الامتحانات على أهمية الطريقة الإلقائية في التدريس خاصة في الجامعات. إلاّ أنه لا ينصح بأن تكون هي الطريقة الوحيدة المستخدمة.

خصائصها الأساسية : يمكن أن تكون على شكل حديث عام، خطبة، ندوة أ أي نوع آخر من الإلقاء الشفهي، الذي يؤديه متحدث واحد، أو مجموعة مر المتحدثين أمام مجموعة من الطلاب المستمعين.

عدد الطلاب : يمكن استخدام هذه الطريقة مع أكبر عدد من الطلاب، ولكر في الغالب يكون العدد ما بين ٢٠ إلى ٢٠٠ طالب، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذ الطريقة تستخدم بكثرة مع طلاب المرحلة الثانوية وما بعدها.

نشاط المتعلم : يكون دور المتعلم سلبيا، ويعتقد أن المتعلم بإنصاته للمعلم يتخيل المعلومات من خلال الإنصات، وكتابة الملاحظات وأحيانا أخرى المشاهدة.

دور المعلم : ينخرط المعلم في الحديث حول الموضوع وقراءة بعض الأشياء في بعض الأحيان ويستخدم بعض وسائل الإيضاح من فترة لأخرى.

مصادر التدريس : يمكن للمدرس في هذه الطريقة أن يستخدم السبورة والطباشير والصور والمجسمات، وبعض المواد السمعية والبصرية الأخرى.

مجالات الاستخدام : تستخدم هذه الطريقة لتكوين اتجاهات إيجابية لدى المستمعين نحو موضوع معين، نقل المعلومات سواء أكانت قديمة أم جديدة، تزويد المستمعين بإيضاحات وتفسيرات لأشياء وأحداث معينه، بهدف مساعدتهم على تكوين فهم أفضل لموضوع أو حدث معين، كما تستعمل هذه الطريقة من قبل الخطباء السياسيين والدينيين وغيرهم، لعرض وجهات نظرهم تجاه مختلف القضايا التي تهم المجتمع.

عيوبها : يكاد يكون العيب الرئيس لهذه الطريقة قلة نشاط الطلاب ومساهمتهم.

٢ – طريقة المناقشة :

تعتبر هذه الطريقة الأكثر شيوعاً بعد الطريقة الإلقائية من حيث الاستخدام في معظم مراحل التعليم خاصة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

خصائصها : تتميز هذه الطريقة بطابع الأسئلة والأجوبة بين الطلاب ومعلمهم من جهة، وبين الطلاب بعضهم مع بعض وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى حول

موضوع الدرس، وبعض الإضافات والأمثلة التي قد يوردها المعلم أو أحد طلابه، وتتعلق بموضوع النقاش.

عدد الطلاب : تستخدم هذه الطريقة في الفصول على اختلاف عدد الطلاب فيها، إلاّ أنه من الأفضل أن لا يزيد كثيراً عن خمسة طلاب.

نشاط المتعلم : يختلف النشاط بين طالب وآخر ومن وقت لآخر، استناداً إلى تقبل المتعلم لموضوع النقاش وخلفيته عن ذلك الموضوع، ويكون التفاعل بين المعلم وطلابه منظما حسب خطة يضعها المعلم قبل أن يبدأ في الدرس، وفي بعض الأحيان يخرج النقاش بشكل أو بآخر عن موضوع الدرس.

نشاط المعلم : يسيطر المعلم على الوضع داخل الصف، ويجب أن يكون الدرس مرتبا بشكل مسبق، ويستخدم المعلم عادة معظم الوقت في التحدث، أو عرض فيلم أو أي نوع آخر من أنواع الوسائل التعليمية قبل أن يسمح ببدء المناقشة.

مصادر التعليم : يعتبر المعلم المصدر الأول والوحيد في كثير من الأحيان. إلاّ انه يسمح في بعض الأحيان باستخدام بعض المصادر الأخرى، مثل الكتاب المدرسي ونماذج مختلفة من الوسائل التعليمية.

مجالات الاستخدام : تستخدم لتعرف مدى استيعاب الطلاب لدرس معين، وتعرف اتجاهات الطلاب نحو موضوع محدد، وتشجيع الطلاب على القيام بالمهام الموكلة إليهم، وللإجابة عن استفسارات الطلاب، ولتوضيح موقف أو موضوع قد يكون فيه بعض الغموض، تشجيع الطلاب للتعبير عن آرائهم ومشكلاتهم بطلاقة، وتنظيم أفكارهم بطريقة تكون مقبولة للمستمعين، ومجالات أخرى يصعب حصرها.

مصاعب تطبيقها : تكون المناقشات سطحية في كثير من الأحيان، وتتناول جزئية صغيرة من الدرس، مما يترتب عليه قضاء اغلب الحصة في مناقشة تلك الجزئية وإهمال بقية الدرس. كما أن من عيوب هذه الطريقة أن المدرس يستهلك معظم وقت المناقشة في الحديث،ولا يعطي القدر الكافي من الوقت لكل طالب يرغب في المشاركة.

٣ ــ طريقة التدريب على الاستطلاع :

تعتبر هذه الطريقة من الطرائق الحديثة في التدريس، وتعتمد على تطوير مهارات الطلاب في البحث والاستقصاء ومعالجة المعلومات واستخلاص النتائج. وتهدف إلى تطوير قدرات الطلاب في مجال التعلم الذاتي. وعلى الرغم من إمكانية استخدام هذه الطريقة مع العديد من تنظيمات المنهاج، إلا أنها أثبتت فعالية كبيرة عندما استخدمت مع منهاج المادة الدراسية، ومنهاج تعليم المعتقدات الاجتماعية.

خصائص هذه الطريقة : تقوم هذه الطريقة على ثلاث خطوات رئيسة :

١. إتاحة الفرصة للطالب للبحث والتجريب وجمع المعلومات.

٢. معالجة المعلومات.

٣. الاستنتاج.

وفي ظل تلك الخطوات، لا بد أن تتوافر للطلاب مواد خام تسمح لهم بالبحث والتجريب (مثل الألغاز)، ومن ثم يُشَجَّعون على البحث عن حلول لتلك الألغاز بجمع البيانات اللازمة وإجراء التجارب الممكنة، ثم يقوم الطلاب بالتحقق من مدى صحة إجاباتهم، و الطريقة التي تم استخدامها للوصول إلى تلك النتائج.

عدد الطلاب : يمكن استخدام هذه الطريقة مع الطلاب في الصف العادي الذي لا يتعدى عدد طلابه٣٥ طالبا. ويمكن تنظيم عملهم على شكل جماعات أو أفراد. وينصح باستخدام هذه الطريقة مع الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية إضافة إلى المرحلتين الإعدادية والثانوية. وتستخدم هذه الطريقة عادة في التعليم الجامعي على شكل مشروعات بحثية وحلقات بحث (سمنار).

نشاط المتعلم : يواجه الطلاب بمشكلة جديدة عليهم، وتتاح لهم فرصة البحث عن المعلومات بطرق مختلفة. وعلى المعلم أن يمتنع عن وصف المشكلة أو اقتراح أي حلول أو إصدار أي أحكام. ويبقى الأمر للطلاب لاختبار فرضياتهم عن طريق المناقشة الشفهية مع بعضهم بعضاً أو إجراء تجارب قد يحتاجون إليها.

نشاط المعلم : يقوم المعلم بتعريف الطلاب بطبيعة المشكلة، وعند اختيار المشكلة لا بد من مراعاة أن تكون ذات أهمية خاصة بالنسبة للطلاب، بحيث يعرضها المعلم بطريقة تولد الحماسة لديهم لتعلم المزيد عنها. ويجب أن يكون المعلم قادرا على تزويد الطلاب بالتوجيهات والمعلومات الضرورية، والإجابة عن استفساراتهم. وبعد أن يتم تحديد المشكلة ووصفها، على المعلم أن يساند طلابه أثناء بحثهم عن حل المشكلة خطوة خطوة.

مصادر التدريس : يحتاج المعلم إلى أن يصف موقفا أو حدثا غامضا. ويمكن عرض مثل تلك الأشياء باستخدام بعض الوسائل التعليمية، أو شفوياً. على أن يكون لدى المعلم المعلومات الضرورية التي تساعده على الإجابة عن أسئلة الطلاب المختلفة.

مجالات الاستخدام : تستخدم هذه الطريقة لمساعدة الطلاب في تعلم طرائق البحث والاستقصاء، والتفكير العلمي في أي ميدان من ميادين المعرفة. وهي تساعد المتعلمين في الاعتماد على الذات والاستقلالية في التعلم.

مصاعب استخدامها : من أهم المصاعب التي تواجه استخدام هذه الطريقة، أنها تحتاج إلى قدر عال من الخبرة، وأن يكون المعلم ملماً بالمعلومات ذات العلاقة بالمشكلة المطروحة، وان تكون لديه التجربة والدراية في طبيعة الطريقة نفسها.

ب ــ طرائق التدريس الفعالة في تدريس المهارات التقنية :

يعتمد تعليم المهارات التقنية على نظام التحليل المتسلسل للخبرة أو المهارة المراد تعلمها. ولا بد من تحديد المعلومات والخبرات التي لا بد من أن يتعلمها المتعلم وتنظميها كي يجيد خبرة ما أو مهارة ما، ثم تنظم هذه الخبرات على شكل هرم يعكس التدرج الذي يجب أن يسلكه المتعلم لحل مشكلة معينة. وعلى الرغم من إمكانية استخدام العديد من طرائق التدريس لإكساب الطلاب بعض المهارات التقنية، إلاّ أن هناك بعض الطرائق أثبتت فعالية عالية في هذا المجال؛ كالتعليم المبرمج، والتجربة والتكرار. وفيما يلي عرض لكل طريقة على حدة.

١ ــ التعليم المبرمج :

تعتمد طريقة التعليم المبرمج على نظرية سكنر للتعلم. فسكنر يعتقد أنه من الممكن تحليل أي نشاط أو إجراء تحليلاً سلوكياً، أي إلى سلوك يمكن ملاحظته. وتعتمد هذه النظرية على عمليتين أساسيتين : إثارة السلوك وتعزيز السلوك. فالمتعلم يستثار من خلال اختيار النشاط المفضل. والاستجابة المناسبة لهذا الاختيار من قبل المعلم تعتبر تعزيزا إيجابياً لسلوك المتعلم.

خصائصها :

١) تكون على شكل خطوات متسلسلة ومتتابعة سواء أكانت أسئلة أم جملاً يطلب من المتعلم التعامل معها.

٢) تكون استجابة المتعلم لتلك الأسئلة أو الجمل على عدة أشكال مثل تعبئة الفراغات أو ذكر الإجابة الصحيحة أو الاختيار من متعدد أو حل مسألة...الخ.

٣) يحتوي على مفتاح للإجابات الصحيحة لتمكين المتعلم من التأكد من صحة إجابته.

عدد الطلاب : يعتبر التعليم المبرمج تعليما فرديا. فبينما يمكن تعليم مجموعة من الطلاب في نفس الوقت، وباستخدام نفس البرنامج، فان فهمهم، ومدى تعلمهم للبرنامج لا يكون بالسرعة نفسها، فلكل طالب سرعته الذاتية في إنهاء البرنامج.

نشاط المتعلم : المتعلم مسؤول عن الإجابة عن كل سؤال يطرح، وذلك باختيار الإجابة الصحيحة،أو كتابة إجابة قصيرة ومتابعة التعزيز الإيجابي، الذي يوفره البرنامج.

نشاط المعلم : المعلم مسؤول عن اختيار المادة المبرمجة ومتابعة تقدم الطلاب..

مصادر التدريس : يمكن تقديم المادة العلمية على شكل مواد مطبوعة، أو على شكل برامج كمبيوتر. وتتمتع برامج الكمبيوتر بإمكانية الاحتفاظ بسجل عن تقدم كل طالب.

مجالات الاستخدام : على الرغم من إمكانية استخدام هذه الطريقة في مجالات عدة، إلا أنها لا تستخدم الآن بكثرة إلا في تدريب عمال المصانع وأفراد الجيش.

عيوبها : من العيوب الرئيسة لهذا النوع من طرائق التدريس، أنها تشجع التعليم السطحي مثل تعبئة الفراغات والاختيار من متعدد...الخ. وهذا لا يعطي المتعلم الفرصة للتعمق في محتوى المادة التعليمية. ومن عيوبها أيضا أن المتعلم يعتقد أن كل سؤال لا يحتمل أكثر من إجابة صحيحة واحدة، فضلا عن إنها تجزيء المادة العلمية بشكل لا يستطيع المتعلم أن يدرك الروابط بين المادة العلمية ووحدة المعرفة الإنسانية.

٢ ــ طريقة التكرار :

تستخدم هذه الطريقة بكثرة عندما يراد مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة معينة أو مهارة ما في أداء عمل من الأعمال. وهي تستخدم في العديد من المواقف مثل تعليم اللغات وتعليم الرياضيات وجميع أنواع التمارين الرياضية، حيث يقوم المتعلم بتكرار أداء العمل حتى يصل إلى درجة من الإتقان يرضى عنها المدرس.

خصائص هذه الطريقة :

١) تكرار المتعلم للعمل حتى يصل إلى درجة من الإتقان يحددها المعلم مسبقاً.

٢) من الممكن أن يكون العمل شفويا مثل حفظ الشعر، أو كتابيا مثل حل العمليات الحسابية، وتعلم الكتابة والخط، أو عضليا مثل الطباعة وجميع التمارين الرياضية.

عدد الطلاب : من الممكن استخدام هذه الطريقة مع أي عدد من الطلاب، سواء على شكل جماعات أو أفراد، وفي أي مكان سواء في المعمل أو الفصل أو المكتبة أو الممر...الخ.

نشاط المتعلم : يعتبر المتعلم العنصر الأكثر فعالية في أداء السلوك المطلوب. ويعتبر استخدام جهاز الحاسوب، أو بعض الآلات الأخرى ضرورياً في بعض الأحيان للعمل الذي يتوجب على المتعلم القيام به.

والإشراف على المشروع أثناء التنفيذ، وأخيرا تقويم المشروع بعد أن يكتمل.

مصادر التعلم : يمكن الاستعانة بالمكتبات والمعامل وغيرها مما قد يحتاجه المتعلم في عمله.

مجالات الاستخدام : تُسْتَخْدَمُ هذه الطريقة لتطوير قدرات المتعلم في مجالات محددة في المرحلة الثانوية أو الجامعية، وتطوير مهارات التعلم الذاتي، ومساعدة بعض الطلاب على تطوير ما يمتازون به من هوايات.

صعوبات تطبيقها : هناك بعض الصعوبات التي قد تواجه المعلم عند استخدامه لهذه الطريقة منها : صعوبة المحافظة على رغبة المتعلم في عمل مشروع معين خاصة إذا كان ذلك يحتاج إلى وقت طويل، قلة توفر الخدمات التي يجب أن تقدم لكل واحد من الطلبة الراغبين في عمل مشاريع مستقلة، وأخيرا فإن هذه الطريقة قد توجه المتعلم للتخصص في مجال معين في وقت مبكر، مما يترتب عليه إهمال بقية الأهداف التعليمية الأخرى التي يجب أن تسعى المدرسة لتحقيقها.

ب ــ التقانات التربوية :

مهما كانت الطريقة المستخدمة فعالة وناجحة، فإن استخدام التقانات التربوية يرفع من فعاليتها، فالوسائل هي أدوات يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعلم، ويندرج تحت اسم التقانات التربوية كل ما يستعان به لتوفير التعليم من مخابر ومعدات مدرسية ووسائل اتصال. ولا يقتصر الأمر على الأجهزة والبرامج، بل يتعداه إلى استخدام الوسائل والأساليب والبرامج والمنتجات العلمية من أجل تحسين فعالية التدريس ورفع كفايته، ويدخل ضمن الأساليب والمنتجات العلمية جميع ما أنتجته العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية من معدات وبرامج، والتي تستخدم في تحسين فاعلية التدريس وتؤدي إلى تحقيق فاعلية عليا للأهداف التدريسية، وعلى الرغم من أن الاهتمام بالتقانات التربوية يعود إلى عصور تاريخية قديمة، إلا أن العملية التربوية في العصور الوسطي كانت مصابة باللفظية (أي الاهتمام بالألفاظ دون الاهتمام بالمعاني)

ولهذه النـــزعة جذورها في التربية الصينية واليونانية والرومانية وبعض الكتاتيب في العالم الإسلامي وشعار هذه النزعة (أن احفظ عن ظهر قلب أولاً، ثم حاول أن تفهم ما تحفظ بعد ذلك).

فوائد استخدام التقانات التربوية :

١ ـــ تثير اهتمام المتعلمين وتحفزهم لمزيد من التعلم وتشد انتباههم خاصة في بداية الدرس (مرحلة الإثارة).

٢ ـــ الإسراع بعمليتي التعليم والتعلم، وهي بهذا تمنح المعلم فرصة الاستفادة من الوقت المقتصد لا قامة علاقات ودية مع التلاميذ.

٣ ـــ تساعد على زيادة خبرات المتعلم وتجعله أكثر استعداداً لمزيد من التعلم، إن الاستعانة بالصور والتسجيلات الصوتية يزيد خبرات المتعلم صغير السن وتهيئه لتعلم القراءة والكتابة.

٤ ـــ تمنح التعلم ركيزة علمية وطيدة حيث يتيح استخدام الوسائل للمتعلم فرصة المشاهدة والاستماع والممارسة فتشترك جميع الحواس لديه، مما يؤدى إلى ترسيخ هذا التعلم ويقلل من احتمال نسيانه.

٥ ـــ إن المعلم لا يستطيع بإمكاناته البشرية، أن يحقق للتعلم كل ما يصبو إليه من قوة، وباستخدامه للوسائل المختلفة يعطى التعليم مزيداً من القوه والفاعلية.

٦ ـــ الابتعاد عن اللفظية : تعنى اللفظية أن المعلم قد يستعمل ألفاظاً يظن أن المتعلمين يفهمونها، ولكن قد لا يكون لها نفس الدلالة عندهم كما عند قائلها، فالوسائل المحسوسة تساعد على تكوين صور مرئية في أذهان المتعلمين.

٧ ـــ تؤدي إلى زيادة المشاركة الايجابية للمتعلم وتنمية قدرته على التأمل والإبداع.

٨ ـــ تُقَرِّب التعليم من الواقعية فهي تصل ما بين المجتمع والمدرسة وتحاول التخلص من الاتجاه التقليدي القائم على عرض المعلومات وحفظها.

إن التقانات التربوية ما هي إلا أدوات في يد المعلم يستخدمها ليفسر ما غمض

من الجانب العلمي للمتعلمين، فالاستخدام الجيد للوسيلة، وعرضها في الوقت المناسب، أمرٌ هامٌ في إنجاح الوسيلة وتحقيق الأهداف التربوية.

قواعد عامة تراعى في اختيار واستخدام التقانات التربوية :

١ ــ أن تكون الوسيلة التعليمية دقيقة فيما تقدمه من معلومات، وواضحة بحيث لا توحي بفكرة خاطئة أو مفهوم غير صحيح.

٢ ــ أن تكون الوسيلة بسيطة لا تعقيد فيها، بحيث لا يحتاج المعلم إلى وقت طويل في شرحها أو رسمها.

٣ ــ أن تستخدم الوسيلة التعليمية بنجاح لعدة أغراض في أثناء الدرس الواحد، كاستخدامها لإثارة اهتمام المتعلمين أو لتدريس حقائق خاصة، أو للاختبار في موضوع الدرس.

٤ ــ أن تثير اهتمام المتعلمين وتشوقهم، شريطة ألاّ يطغى الاهتمام بالوسيلة والانتباه إليها على موضوع الدرس.

٥ ــ ألاّ يكرر استخدام نفس الوسيلة عدداً كبيراً من المرات، بحيث تفقد عنصر الإفادة والجذب.

٦ ــ حجب الوسيلة بعد أن يستفيد الطلاب منها في توضيح ما غمُض عليهم كي لا ينصرف المتعلمون إليها، ولا يتابعون سير الدرس.

٧ ــ أن يُحدد الغرض أو الأغراض المرجوة من استخدام الوسيلة التعليمية.

٨ ــ أن تكون الوسيلة على صلة وثيقة بأغراض الدرس وموضوعه.

٩ ــ أن تثير الوسيلة أنشطة مختلفة، يقوم بها المتعلمون إلى جانب ما تسهم به هي ذاتها من فهم واستيعاب لكل جوانب الدرس.

ثالثاً ــ النشاط المدرسي : النشاط المدرسي هو كل جهد عقلي أو عضلي منظم، يقوم به المتعلم، لتحقيق هدف مُحدد، وقد اختلفت النظرة إلى النشاط المدرسي باختلاف الفلسفة المسيطرة على المنهاج، وسنرى فيما يلي اثر كل من الفلسفة التقدمية والفلسفة التقليدية على النشاط المدرسي.

ـــ الفلسفة وعلاقتها بالنشاط المدرسي :

يرى أصحاب الفلسفة التقليدية أن النشاط المدرسي مضيعة للوقت وليس لـه ـف، وهذا بالطبع يتناسب مع نظرتهم للعملية التربوية، والتي تهدف برأيهم إلى مجرد ل المعلومات إلى المتعلمين وحسب.

أما أصحاب الفلسفات التقدمية الحديثة، فقد أصبح النشاط المدرسي شـغلهم شاغل، وهذا بالطبع يتناسب مع نظرتهم للتربية، ومع الأهمية الكبرى الـتي يعطونهـا متعلم، وهم يرون أن أفضل المعلومات وأكثرها ثباتاً في ذهن المتعلم، هي تلك الـتي كتسبها المتعلم من خلال النشاط والعمل.

اهمية النشاط المدرسي وفوائده :

للنشاط المدرسي دوره وأهميته في جميع مراحـل التعلـيم المختلفـة، ومـن لخصائص الأساسية لبرامج النشاط المدرسي، أنها عادة ما تكون نابعة مـن المـتعلمين نفسهم، ومناسبة لميولهم ورغباتهم ومن وظائف النشاط المدرسي :

١ ـــ تنمية المهارات الأساسية للتعلم : والمقصود بهـا اكتسـاب المعلومـات الخبرات، وتكوين مهارات يدوية وذهنية وتنمية ميول واتجاهات عند المتعلمين.

٢ ـــ جمع المعلومات والمعارف وتكوين الاتجاهات. عندما يقوم المتعلم بنشاط مـا (ري أشجار الحديقة، إعداد مجلة حائط مدرسية، رحلة علمية، الخ...) فهـو بـلا شـك يكتسب الكثير من المعلومات والمعارف، حيث يبحث عنها، ويقارن فيما بينها، ثم يـربط بعضها ببعض، فيكتسب معارف وخبرات تثبت في ذهنه، ويكون لها معنى بالنسـبة لـه، ومثالاً على ذلك : متعلم في الصف الخامس الابتدائي، عندما يتعلم المفعول به على سـبيل المثال، قد يقع في اللفظية، ولا يكون لمفهوم المفعول به في قواعد اللغة العربية معنى في ذهنه، ولكنه عندما يشارك في إعداد موضوع لمجلة الحائط المدرسية، سـيحتاج لقواعـد اللغـة، سيدرسها، ويستخدمها عملياً، عندها فقط يصبح لها معنى في ذهنه، كما أن النشاط يساعد على ربط المعلومات عند المتعلم بمنظومة المعارف المتكاملة.

٣ ــ اكتساب ميول واتجاهات وقيم جديدة : فعندما يمارس المتعلم نشاطاً ما يكتسب الكثير من الميول، ويُكوِّنُ الاتجاهات السليمة، فهو عندما يروي أشجار حديقة المدرسة ويعتني بها يُكوِّنُ ميولاً ايجابية نحو البيئة، وعندما يزور جمعية خيرية، يكون اتجاهاً إيجابياً نحو مساعدة الفقراء، وعندما يقوم المتعلم بنشاط ما يجمع المعلومات ويحللها، ثم بعد ذلك يُكوِّنُ الاتجاهات والميول المناسبة.

٤ ــ تكوين مهارات يدوية ذهنية عند المتعلم : فممارسة الأعمال ينمي لديه الكثير من المهارات كمهارة استخدام المجهر، ورسم المصورات والجداول، وكذلك مهارات لغوية وحسابية من خلال ممارسة الأنشطة الأدبية وحل التمارين الرياضية.

٥ ــ تنمية مهارات التواصل كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، أي أن يعبر عن أفكاره وآرائه بلغة سليمة شفوياً وكتابة، وأن يصغي للآخرين، ويفهم أفكارهم، بذلك يتعلم كيف يعبر عن رأيه ويحترم آراء الآخرين.

٦ ــ تنمية مهارات العمل كجزء من فريق يتعلم المتعلم مراحل تخطيط وتنفيذ النشاط وما قد يتطلبه من زيارات ومقابلات ودراسات، كما أنه يألف العمل الجماعي، ويحترمه ويقدر الجماعة، ويتدرب على حياة المجتمع بأنواعها المختلفة، وبذلك تنمو لديه مهارة العمل كجزء من فريق .

معايير اختيار النشاط المدرسي :

عند اختيار النشاط المدرسي لابد من الأخذ بعين الاعتبار المعايير الآتية :

١ ــ أن يكون النشاط هادفاً وعلى علاقة وثيقة بعناصر المنهاج.

٢ ــ أن تكون الأنشطة بمجموعها متنوعة وشاملة لموضوعات المنهاج، وأن تكون الأنشطة فردية تقوم على نشاط المتعلم بمفرده، أو جماعية تقوم على تعاون الجماعة.

٣ ــ أن يستدعي النشاط من المتعلم استخدام مراجع أخرى غير الكتاب المدرسي.

٤ ــ أن يشارك المتعلمون في تخطيطه وتنفيذه وبشكل فعال، بحيث يكتسبون من خلال مشاركتهم المهارات الأساسية للتعلم والعمل الجماعي.

رابعا : التقويم كعنصر من عناصر المنهاج

التقويم جزء أساسي وعنصر مكمل من عناصر المنهاج، وعملية التقويم لابد أن يحتويها المنهاج نفسه، وألا تعالج كنشاط منفصل. وتعتبر عملية تقويم المنهاج عملية هامة ومعقدة جداً، لذا كانت موضع دراسات وأبحاث ونظريات متعارضة ومجادلات لانهاية لها، وكل محاولة لتقويم المنهاج لابد من أن تجيب عن عدد من الأسئلة، على أن تكون الإجابات متكاملة ودقيقة والأسئلة التي يجب أن يجيب عنها التقويم هي (الياس، الأكلبي ، ١٩٩٦)

١ ــ لماذا نقوّم ؟ : وهو السؤال الأول والأكثر أهمية، والإجابة عنه معقدة وغالباً ما يعبر عنها بأسلوبين: إما بعبارات سلوكية مثل (يتصرف، يقرر). وإما بعبارات أكاديمية معرفية تتناسب مع النظرية المعرفية مثل (يعرف). والأهداف الانفعالية مثل (يحكم على قيمة، يقوّم...)، وإذا لم تتم الإجابة عن هذا السؤال بدقة ووضوح، فإن عملية التقويم برمتها مهددة بالغموض والالتباس.

٢ ــ ماذا نريد أن نقوّم أو ماذا علينا أن نقوّم ؟ : في عملية التقويم يمكن أن نقوم عناصر المنهاج كالغايات والأهداف، المصادر (الكتب، الموارد، الطرائق الأمكنة) أو المهام (منطقية المنهاج وعلميته، إعداده، تنفيذه) أو الأعضاء القائمين على تنفيذه (معلمين موجهين، إداريين) ، ويمكن أيضاً تقويم النتائج لمعرفة فيما إذا تحققت النتائج المنتظرة بعد تطبيق المنهاج أم لا.

إن موضوع التقويم يحدد تبعاً للهدف المنتظر من التقويم، ويمكن أن يكون موضوع التقويم أهداف المنهاج أو محتواه أو الفعاليات والأنشطة أو نتائج المتعلمين، والنتائج الجانبية غير المتوقعة، وقد يكون موضوع التقويم جميع هذه العناصر معاً إن اتخاذ القرار في موضوع التقويم يتم على مستوى عال في وزارة التربية، ويحدد كما اشرنا في ضوء أهداف التقويم.

٣ ــ من يقوم بعملية التقويم ؟ : يمكن أن يقوم بعملية التقويم مجموعة من المتعلمين والمعلمين أو المدراء أو الموجهين أو مجموعة مختلطة من هؤلاء جميعاً، وفي هذه الحالة يكون التقويم تقويماً داخلياً.

وقد يكون التقويم خارجياً، تقوم به مجموعة من السلطات الإدارية أو السياسية أو جماعات من المعنيين بأمور التربية كأولياء الأمور والباحثين التربويين وطلاب كلية التربية.

إن تحديد المجموعة التي تقوم بعملية التقويم أمر هام جداً، ولابد من أن يتوافق مع الهدف من عملية التقويم ومع موضوع التقويم، كما أنه من الواضح أن تقويم جوانب المنهاج كافة، لا يمكن أن يتم من قبل جماعة واحدة، وإنما يتم من خلال جهود ومشاركة جماعات مختلفة ومتعددة. وتعتبر عملية التقويم التي تقوم على مشاركة أعضاء مختلفين من جميع المهتمين والمعنيين بأمور التربية من أفضل الطرق، وهذه المشاركة لا تتم فقط في تحليل النتائج وتفسيرها، وإنما أيضاً في تحديد أهداف التقويم ومعاييره وطرائقه.

٤ ــ ما هي معايير التقويم ؟ : إن تحديد معايير التقويم تعتمد على أهدافه وموضوعه وزمن تطبيقه، والقائمين بعملية التقويم هم الذين يحددون معاييره.

وطرائق التقويم يجب أن تحدد معاييره بدقة ووضوح، ولكن ما يحدث على أرض الواقع هو عكس ذلك تماماً، حيث تستخدم طرائق لا تتضمن معايير تحتاج إلى كثير من التفكير، وهذا ما يؤدي إلى الوقوع في أخطاء كان من الممكن تفاديها باختيار طرائق أكثر موضوعية.

٥ ــ متى نقوم بعملية التقويم ؟ : تتم عملية التقويم في أو قات مختلفة وفقاً لموضوع التقويم، فيمكن تقويم عناصر المنهاج قبل تطبيقه (كالأهداف، والمحتوى مثلاً) وعناصر أخرى أثناء التنفيذ (تقويم الفعاليات) وعناصر بعد التنفيذ (كالنتائج الإجمالية التي تم الوصول إليها والنتائج غير المتوقعة).

ويلعب هدف التقويم وموضوعه ومعاييره دوراً أساسياً في تحديد زمن التقويم.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذا لا يعني على الإطلاق أن عملية التقويم ليست مستمرة أو شاملة، وإنما المقصود بهذا التقسيم تسهيل عملية الدراسة والبحث.

٦ ـــ **كيف نقوّم ؟** : بعد أن يتم الاتفاق على أهداف التقويم وموضوعه والأشخاص الذين سيقومون به، تتم عملية اختيار طرائق التقويم، وإنه لمن الخطأ الاعتماد على طريقة واحدة، فجميع الطرائق متكاملة مع بعضها بعضاً وتشكل نظاماً شاملاً فالطرائق الإحصائية بحاجة إلى الطرائق الوصفية لتوضيح النتائج، كما أن الطرائق الوصفية بحاجة إلى الإحصاء لتفسير الملاحظات وتعميمها، ويمكن تلخيص طرائق التقويم في أربع فئات هي :

ـــ طرائق إحصائية منظمة .

ـــ طرائق إحصائية حرّة.

ـــ طرائق وصفية منظمة .

ـــ طرائق وصفية حرة .

والجدول التالي يوضح توزيع طرائق التقويم :

الحالات / طرائق	حالات منظمة مقصودة	حالات حرة
طرائق إحصائية	ـــ اختبار يركز على الأهداف ـــ استبانه ـــ اختبار الاختيار من متعدد ـــ أسئلة مغلقة	ـــ تحليل الإعلانات ـــ تحليل المحتوى ـــ استبانه مفتوحة
طرائق وصفيه (سريرية)	ـــ ملاحظة ـــ مقابلات ـــ تجربة مصغرة ـــ مناقشات	ـــ ملاحظات حرة عفوية ـــ تحليل الحالة

ويمكن أن نأخذ أي موضوع من موضوعات التقويم، ونقترح له الطريقة الأكثر مناسبة فمثلاً إذا كان موضوع التقويم الأهداف الخاصة بالمتعلم،فإن الطرائق الأكثر مناسبة والتي يمكن تطبيقها هي (الأسئلة المغلقة، والأسئلة المفتوحة، المقابلة، النقاش)، وإذا كان موضوع التقويم النتائج المتوقعة للمتعلمين، فإن الطرائق المناسبة هي (الاختبار، استمارة لقياس العادات، ملاحظة سلوك المتعلم، دراسة النجاح في العمل، مقابلات المتعلمين الذين أنهوا دراستهم). إن طرائق التقويم ووسائله تنتج عن أهداف التقويم ومعاييره وعلى كل من يعمل في التقويم، أن يقترح وسائل، ويستخدم طرائق تتفق مع مهمته.

ووسائل التقويم ليست فقط اختبارات تربوية، وإنما هي أيضاً معايير وإجراءات، ودليل العمل التقويمي، ودليل تفسير نتائج التقويم، ووسائل التقويم الذاتي، واستبانات لاستقصاء الرأي).

ولابد من تجريب وسائل وطرائق التقويم قبل تقديمها بصورتها النهائية، ويعتبر إعداد وتجريب وسائل وطرائق التقويم جزءاً من عملية إعداد المناهج.

٧ ــ ما هي نتائج التقويم ؟ : للتقويم نتائج مباشرة على موضوع التقويم وعلى النظام التربوي، وعلى البيئة المحيطة بالنظام، وعلى المقوم نفسه، فمثلاً عندما نقوم المتعلمين في مجال اكتساب المعارف من خلال امتحان عام،فلعملية التقويم نتائج مباشرة على المتعلمين الذين هم موضوع التقويم والنتائج (رسوب أو نجاح)، ونتائج على المعلمين أنفسهم (الشعور بالنجاح أو خيبة الأمل، والبحث عن أسباب النجاح أو الفشل) ونتائج على النظام التربوي (تعديل وتطوير) نتائج على أولياء الأمور (سعادة أو خيبة أمل) وعلى الجماعة كلها (ثمن الإخفاق) ونتائج على المقوم نفسه (مدى مطابقة الأسئلة للنظام التربوي ولأهدافه ولأهداف التقويم). وكذلك هناك نتائج أخرى للتقويم كموافقة التقويم لأهدافه المرسومة مسبقاً فالأمر الجوهري أن نسأل فيما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت، ولا يكفي أن نعلن بأننا نُقوِّمُ من أجل تحسين

النظام التربوي، أو تحسين النتائج الدراسية، بل لابد من مراقبة فيما إذا كانت هذه الأهداف وهذه النتائج قد تحققت وقد يظهر للتقويم نتائج غير مرغوب فيها مثلاً (الامتحان يؤدى إلى القلق عند عدد كبير من المتعلمين)،وعملية التفتيش التقليدية في الصفوف قد تؤدى إلى ردة فعل دفاعية عند عدد كبير من المعلمين، كما أن التقويم السلوكي الحرفي لقدرات المتعلمين يترافق بردّات انفعالية للمهتمين بأمور التربية وأولياء الأمور.

وعلينا ألا نتجاهل هذه النتائج الجانبية للتقويم، والعمل على تقليلها، وتحقيق التوازن بين حسنات التقويم وسيئاته.

وبهذا المعنى، فإن للتقويم دائماً نتائج على (الموضوع المقوم) ، ولابد من بذل المزيد من الجهد لجعل عملية التقويم مناسبة لأهدافها.

وللتقويم نتائج على المقوم نفسه، فالتقويم يشكل فرصة بالنسبة له لرفع مستواه أو تدنيه، وعندما يضع المقوم خطة تقويمية، لابد من أن يكون مدركاً لهذا العامل الذاتي (توقع النتائج المؤثرة عليه مباشرة) ، والذي قد يؤدي به إلى إبعاده عن أهدافه الأساسية. وكخلاصة يمكننا القول : إنه لا يمكن لطريقة واحدة أن تكون كافية لتقويم المنهاج، ولتغطية جميع مجالاته المختلفة، ولابد من استخدام طرائق تقويم متنوعة ،ومن الأهمية بمكان، أن نستخدم عدداً من الطرائق والنماذج المتكاملة لتغطية مجموعة المسائل الجوهرية، وأن نستخدم في كل مجال ما يناسبه من طرائق ونماذج ولابد من الإشارة إلى أهمية التأكيد على الإعداد الجيد للتقويم والنظرة الشمولية الواسعة عندما نتخذ القرار حول مختلف المجالات. إن مرحلة إعداد التقويم هامة جداً ليس من أجل نوعية التقويم فحسب، وإنما أيضاً لأنها توضح الأمور بشكل يستطيع المعنيون بأمور التربية وأمور التقويم التفاهم فيما بينهم.

٨ ــ **ما هي مراحل التقويم ؟** : إن عملية التقويم عملية معقدة، وتتضمن الكثير من الأنشطة، وتسير في خطوات عديدة، وتمر عملية التقويم بالمراحل التالية :

أ ـــ تحديد الهدف من التقويم : وعلينا في هذه المرحلة أن نجيب عن (ما الذي نحاول الوصول إليه ؟)، وكلما كانت أهداف التقويم واضحة ومحددة، كلما كانت عملية التقويم جيدة، وفي هذه المرحلة لابد من تحديد فيما إذا كنا نهدف إلى تقويم جميع عناصر المنهاج، أم عنصر واحد فقط، و ما هو هذا العنصر ؟

ب ـــ ترجمة الأهداف إلى مقومات سلوكية واضحة ومحددة وقابلة للقياس والملاحظة، ثم تحليل العادات السلوكية الكبرى إلى أساليب النشاط التي تثيرها وتمارس فيها مثلاً (إذا كان هدفنا من تقويم منهاج العلوم قياس مدى تحقيق الهدف التالي : ((تكوين الميول العلمية عند المتعلمين)) فعلينا أن نحدد نوع السلوك الذي يسلكه المتعلم مثل : اكتساب هواية تتطلب منه استخدام الخبرات العلمية والانضمام إلى نشاط علمي، الاستمرار في قراءة الكتب والمجلات العلمية والاهتمام بالتطورات العلمية، أي تحديد أنواع السلوك التي تدل على أن لدى المتعلم ميل علمي.

جـ ـــ تحديد المواقف التي يظهر فيها السلوك، والتي يمكننا أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف (المكتبة، المخبر،...الخ).

د ـــ تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم، ووضع خطة تتعلق بتوقيت تطبيق هذه الأدوات (اختبارات، إستبانات، بطاقة ملاحظة، الخ...).

هـ ـــ جمع البيانات والمعلومات ثم معالجتها إحصائيا ومن ثم تفسير النتائج والبيانات في ضوء أهداف التقويم.

ما هي معايير التقويم الجيد : لابد من أن يتصف التقويم الجيد بعدة ميزات أو خصائص منها.

١ ـــ أن يكون التقويم شاملاً لكل النواحي المراد تقويمها كالأهداف، المحتوى، نمو المتعلمين في كافة المجالات، طرائق التدريس والوسائل، الخ...).

٢ ـــ أن يكون التقويم مستمراً : فلا نكتفي بتطبيق الامتحانات على المتعلمين في نهاية العام الدراسي أو في نهاية مرحلة تعليمية، وإنما يجب أن يكون مستمراً يبدأ قبل البدء بالعملية التربوية، ويستمر معها ويصحح مسارها. والتقويم نوعان، التقويم

تكويني الذي يسير مع العملية التربوية،ويتناول جميع العناصر المكونة للمنهاج والتقويم النهائي الذي يتم في نهاية سنة دراسية أو مرحلة دراسية.

٣ ـــ أن يتم إعداد أدوات وأساليب التقويم بأقل كلفة وجهد ووقت، فلابد من أن يكون عنصر الاقتصاد واضحاً في إعداد برامج التقويم، فالعبرة ليست في الكلفة الكبيرة والجهود المبذولة، وإنما في جدواه ووصوله إلى أهدافه.

٤ ـــ توفير معايير الصدق والثبات والموضوعية في أدوات التقويم : والمقصود بالصدق أن تقيس الأداة ما صممت فعلاً من أجله، فإذا صممنا اختباراً للعمليات الحسابية، فإنه يجب أن يقيس فعلاً قدرة المتعلمين على القيام بالعمليات الحسابية باستبعاد عامل اللغة.

وأما الثبات، فيقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها، إذا ما أعيد على مجموعة متكافئة من المتعلمين. والموضوعية تعني ألا تتأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوم كحالته المزاجية، وتقديره النسبي لصحة إجابات المتعلمين.

الخاتمة :

المنهاج نظام متكامل يتكون من أربعة عناصر أساسية هي الأهداف، المحتوى، الفعاليات والأنشطة والتقويم، وهذه العناصر ترتبط فيما بينها بعلاقات عضوية، علاقة تأثير وتأثر، والإعداد الجيد للمنهاج يتطلب إعداد هذه العناصر بدقة ومراعاة ما بينها من ارتباط، بحيث يشمل أي تعديل أو تطوير جميع العناصر، ولا يقتصر على عنصر واحد فقط.

وتجدر الإشارة هنا إلى أننا خصّصنا الفصل الثالث عشر لدراسة موضوع تقويم المنهاج بشكل عملي وإجرائي، نظراً لأهميته البالغة، ورغبة منا في إلقاء الضوء على بعض النماذج العالمية المستخدمة في تقويم البرامج التربوية، وكذلك في تقديم نموذج عملي لتقويم المنهاج يفيد منه طلابنا مستقبلاً في حياتهم العملية .

الباب الثالث

أشكال تنظيم المنهاج

الفصل السابع : منهاج المادة الدراسية .

الفصل الثامن : المنهاج المحوري .

الفصل التاسع : منهاج النشاط .

إن عملية تنظيم المنهاج من العمليات المعقدة في مجال التربية، فهي تتطلب تطبيق كل ما عرفناه في مجال التربية كطبيعة المعرفة، وخصائص نمو المتعلم ومبادئ التعلم الخ...

وتختلف أشكال تنظيم المنهاج تبعاً لاختلاف الفلسفة التربوية السائدة ونظرتها إلى كل من المادة العلمية والمتعلم والمجتمع، ويمكن تصنيفها في ثلاثة أشكال.

١ ــ التنظيم المنطقي: ويوافق الفلسفة التربوية المحافظة التي ترى أن التعليم هو نقل المعارف من جيل إلى جيل وحفظ التراث الثقافي، وفي هذا التنظيم تكون المادة العلمية محور العملية التربوية، وتنظم المناهج في ضوئها على أساس منطق المادة العلمية ذاتها بغض النظر عن مبادئ تعلم المتعلم، ودرجة نضجه وطرائق تعلمه، ويكون الهدف الأساس للمنهاج هو تلقين الحقائق والمعلومات للمتعلمين. ففي الجغرافيا مثلاً نبدأ بالكرة الأرضية ثم القارات ثم الدول فالمدينة وهكذا... وفي اللغة نبدأ بالحرف فالمقطع فالكلمة فالجملة الخ... أما في التاريخ فنبدأ منذ اقدم العصور إلى الوسطى إلى الحديثة فالمعاصرة...وهذا التنظيم يناسب المتعلمين كبار السن والباحثين .

ومنهاج المادة الدراسية بأشكاله المختلفة يناسب هذا النوع من التنظيم.

٢ ــ التنظيم السيكولوجي: وينبثق عن الفلسفة التربوية الحديثة التي ترى أن التعلم هو إدراك النمو الشامل للمتعلم، عن طريق تزويده بالخبرات والتجارب الواقعية، وليس مجموعة من المعلومات وحسب، ويكون المتعلم في هذا الشكل من التنظيم، المحور الأساس للعملية التربوية، وتنظم المادة العلمية وفقاً لمبادئ تعلم المتعلم، ودرجة نضجه، وليس وفقاً لطبيعة المادة العلمية.

فمثلاً في الجغرافيا وإدراكاً منا بأن المتعلم الصغير يدرك الأشياء المحيطة به أولاً نبدأ معه بالحي ثم القرية، المدينة. البلد، القارات ثم الكرة الأرضية، وذلك كلما ارتقينا بالسلم التعليمي.

وكذلك الأمر بالنسبة لمادة التاريخ حيث نبدأ معه بالتاريخ المعاصر القريب، لأن إدراك البعد الزمني عملية معقدة عند المتعلم صغير السن. وبالنسبة للغة نبدأ بالجملة التي لها معنى مباشر عند المتعلم، ثم نقسمها إلى كلمات فمقاطع فحروف، ومن جديد نعيد

الكَرَّة بالطريقة المعاكسة حرف،مقطع ،كلمة جملة ليتمكن المتعلم من اللغة بشكل صحيح.

من أمثلته منهاج النشاط، المنهاج المحوري، الوحدات الخ... وهذا النوع من التنظيم يناسب المتعلمين صغار السن .

٣ ــ الترتيب الاجتماعي: هناك بعض الاتجاهات الحديثة التي ترى أن غاية المدرسة وهدفها هو تحقيق التقدم الاجتماعي، وإدراك التطور الاجتماعي الكامل، لذا نرى أن المادة العلمية لابد من أن تركز على مشكلات المجتمع وحاجاته، باحثة لها عن حلول، وفي هذا النوع من التنظيم يكون المجتمع محور العملية التربوية، ويدعو إلى جعل المدرسة أكثر شبهاً بالحياة، وإلى تنظيم التعلم على مواقف الحياة الاجتماعية، من أمثلته مناهج النشاط القائمة على حاجات المجتمع، المنهاج المحوري الذي يركز على حاجات المجتمع الخ...

وفيما يلي جدول يقارن بين التنظيمات الثلاثة:

التنظيم المنطقي	التنظيم السيكولوجي	التنظيم الاجتماعي
١ــ يقوم على أساس منطق المادة العلمية. ٢ ــ المادة العلمية محور العملية التربوية. ٣ ــ هدفه نقل المعارف والمعلومات من جيل إلى جيل. ٤ ــ يقوم على اكتساب المادة العلمية وحفظها عن طريق الإلقاء والتلقين.	ــ يقوم على أساس مبادئ تعلم المتعلم وخصائص نموه ودرجة نضجه. ــ المتعلم محور العملية التربوية. ــ هدفه تحقيق النمو الشامل للمتعلم. ــ تسخر المادة العلمية والخبرات لتحقيق النمو الكامل للمتعلم عن طريق نشاط المتعلم وفعاليته.	ــ يقوم على أساس دراسة حاجات المجتمع ومشكلاته وإيجاد حلول لها. ــ المجتمع محور العملية التربوية. ــ هدفه تحقيق تقدم وتطور المجتمع. ــ تسخر المادة العلمية والخبرات لحل مشكلات المجتمع، وتحقيق حاجاته عن طريق نشاط المتعلم وفعاليته،ووضعه في مواقف مشابهة للحياة الخارجية.

وسندرس فيما يلي بعضاً من أشكال تنظيم المنهاج.

وفيه تنظم المعارف والخبرات والمهارات على شكل مواد دراسية. ومنهاج المادة الدراسية، على ثلاثة أشكال هي: منهاج المواد الدراسية المنفصلة ـــ منـــهاج المـــواد الدراسية المترابطة ومنهاج المجالات الواسعة.

منهاج المواد الدراسية المنفصلة (Subject Curriculum) :

يُعتبر منهاج المواد الدراسية المنفصلة من أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشاراً،وقد نُظّمت فيه الخبرات التربوية على شكل مواد دراسية منفصلة، مثل :

الجبر ، والهندسة ، والكيمياء ، والفيزياء ، والجغرافيا ، والتاريخ ، والفلسفة . . .الخ.

فمادة التاريخ مثلاً، تُدرس بمعزل عن الجغرافيا ، وعن الاقتصاد، وعن التربيـــة الوطنية . وفي كثير من الأحيان ترسم حواجز بين فروع المادة الواحدة، فلـــو أخـــذنا مادة اللغة العربية كمثال، فإننا نرى هناك دروساً للمطالعة والنحو، والتعبير، والأدب، بعضها منفصل عن بعضها الآخر. ويستمر استخدام هذا المنهاج في معظـــم مـــدارس العالم، ومنها مدارسنا العربية . وهذا دليل على أن هذا المنهاج، رغم قدمـــه، يملـــك بعض الخصائص الإيجابية التي مكنته من البقاء والاستمرار.

خصائص منهاج المادة الدراسية :

يتميز منهاج المادة الدراسية بالخصائص التالية :

١ـــ يتألف المنهاج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة : يتألف هذا المنـــهاج مـــن مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، كالكيمياء والفيزياء والتاريخ والجغرافيا والتربيـــة الوطنية وغيرها من المواد . فلقد أدى ازدياد حجم المعارف واتســـاع دائـــرة الخـــبرة والثقافة الإنسانية إلى ضرورة تجزئة المعرفة إلى مجالات متخصصة .

ويرى بعض أنصار هذا المنهاج أن تقسيم المعرفة الإنسانية إلى تلك المجـــالات، يسهل دراستها، لأن لكل مجال فلسفته ومنطقه الخاص، به ويكفي المتعلم اســـتيعاب

الحقائق والمفاهيم والمهارات، التي تتضمنها المواد الدراسية المختلفة، كي يتمثل التراث الاجتماعي بأكمله.

إلاّ أن معارضي هذا الاتجاه في تنظيم المنهاج يرون العكس، فهم يقولون إن ازدياد حجم المعارف الإنسانية المستمر والمطرد يزيد معه مجالات التخصص. وهذا بدوره يستدعي زيادة عدد المواد الدراسية وحجمها، كي يستطيع المنهاج أن يشمل جميع نواحي المعرفة الإنسانية، وهذا ما لا يسمح به الزمن المدرسي المحدد، وبالتالي فقد يعجز مثل هذا المنهاج عن مواكبة عملية التطوير المستمرة التي يحتاج إليها المجتمع المعاصر.

أما الاعتراض الثاني الذي يوجه إلى هذا المنهاج، فهو أن تقسيمه المعرفة إلى مواد منفصلة، يؤدي إلى تفتيتها وتمايزها، الأمر الذي يجعلها تبتعد كل البعد عن أن تكون وسيلة أساسية في تحقيق أهداف التربية، حيث يفترض هذا التقسيم وجود أفضلية لبعض المواد الدراسية على غيرها .

فالمواد الدراسية في منهاج المواد الدراسية المنفصلة، ليست كلها على نفس المستوى من حيث قدرتها على تنمية القدرات عند الفرد، فهناك بعض المواد الإجبارية التي يجب أن يدرسها جميع التلاميذ، والتي لا بد منها، وهناك مواد اختيارية يستطيع الفرد أن يتخلى عنها، فهي تأتي بالمرتبة الثانية، ولا خطر على نمو القدرات العقلية إذا لم تُدرس تلك المواد.

ولا داعي على الإطلاق للبرهان علي أن جميع المواد الدراسية تؤدي دورها بأشكال مختلفة في عملية التربية، بعد أن أثبتت البحوث التربوية والنفسية أن عملية النمو لا تحصل بشكل مجزأ (بالتقسيط)، وإنما هي عملية متكاملة من جميع جوانبها .

٢ــ تنظيم المعارف العلمية في كل مادة تنظيماً منطقياً : تُرتب الحقائق وفق نظام منطقي محدد، فكل حقيقة ترتبط بحقيقة سابقة، وتُشكل قاعدة أساسية لحقيقة لاحقة. فلكل مادة قواعد منطقية، يجري توزيع الحقائق العلمية على أساسها، لتسهيل دراستها،

وتدريسها، أو الرجوع إليها عند الحاجة. وقد رُتبت حقائق المادة في هذا المنهاج دون النظر إلى قيمتها، أو وظيفتها في حياة المتعلم، وفي تكوين شخصيته وتعديل سلوكه، هذا وقد اقترح سميث ورفاقه عدداً من المبادئ التي تتبع لتنظيم المادة العلمية في هذا المنهاج وهي :

آ ـ التدرج من البسيط إلى المركب، بحيث تعطى المواضيع البسيطة وغير المعقدة قبل المركبة، كأن ندرس في الكيمياء الذرة باعتبارها أصغر وحدة في تركيب المادة أو نبدأ بدراسة الأوكسجين والهيدروجين قبل دراسة الماء وهكذا .

ومن المفيد أن نذكر هنا أن البسيط ليس هو السهل دائماً، وكذلك ليس المركب هو الصعب في جميع الأحوال، فدراسة الأميبيا بالنسبة لتلميذ الصف الرابع الابتدائي أصعب بكثير من دراسة الدجاج مثلاً، وهذا ما دعا إلى اعتماد التنظيم السيكولوجي الذي يأخذ بالحسبان قدرات المتعلمين وحاجاتهم، ومطالب نموهم والفروق الفردية بينهم .

ب ـ ترتيب الحقائق ضمن نظام محدد، بحيث تبنى الحقائق الجديدة على الحقائق السابقة لها، وبحيث تكون الحقيقة الراهنة أساساً لحقيقة لاحقة. ففي الهندسة مثلاً، ترتب النظريات الهندسية ترتيباً متسلسلاً،بحيث تعتمد كل نظرية على سابقتها وتصبح حقيقة مضافة إلى الحقائق السابقة، وأساساً لنظرية لاحقة .

ج ـ التدرج من الكل إلى الجزء : فعند دراسة جسم الإنسان في العلوم، ندرس جسم الإنسان بأعضائه المختلفة، ثم ندرس الأجزاء التي يتألف منها كل جزء، فمثلاً عند دراسة الرأس، ندرس الدماغ، العين، الأذن، الحنجرة، وعند دراسة الصدر، ندرس الأضلاع، والقلب، والرئتين، وغير ذلك .

د ـ الترتيب الزمني : يتبع هذا المنهاج الترتيب الزمني بالنسبة لدراسة الحقائق ففي مادة التاريخ مثلاً، ندرس العصور القديمة أولاً، ثم نتدرج في المواضيع حتى نصل إلى العصور الحديثة. وكذلك بالنسبة للعلوم الطبيعية، نرتب الحقائق والنظريات ترتيباً

زمنياً تبعاً لاكتشافها والوصول إليها . . .

ولا يُخفى ما لهذا الترتيب الزمني من خطورة، إذ أنه لا يتفق سيكولوجياً، مع اهتمامات الصغار ومستوى نموهم وقدرتهم على إدراك العلاقات الزمنية، فكثيراً ما تكون دراسة حوادث معاصرة أسهل إدراكاً من حوادث بعيدة وأسهل حفظاً .

٣ــ يُخطط منهاج المادة تخطيطاً تفصيلياً مقدماً :ذكرنا أن تنظيم المعارف العلمية في منهاج المادة يتم تبعاً لتنظيمها المنطقي الذي يحدده المختصون. من هنا كان إعداد هذا المنهاج لا يتطلب إلاّ الرجوع إلى كتب المختصين، وتحديد المحتوى المناسب للمرحلة الدراسية المعينة، وكذلك تحديد مستوى الخبرات،وتتابعها في سنوات الدراسة المختلفة. ويوكل هذا العمل إلى لجان من المختصين في المادة، مما لا يدع مجالاً لإشراك التلاميذ في تخطيط المنهاج، كما لا يفسح المجال أيضاً أمام المدرس للمشاركة الفعالة في إعداد المنهاج.

وهذا يُعتبر نقصاً في إعداد مثل هذه المناهج، لأنها وضعت المتعلم والمدرس ضمن أطر محددة موضوعة مسبقاً، وجعلت من المدرس مجرد آلة تنفذ دون أن تفكر، وهذا قَتْلٌ للإبداع، ومَنْعٌ للنشاط والحركة، وتشويهٌ للحياة الإنسانية الصحيحة .

وإذا كان لا بد من تحديد مجالات الدراسة مقدماً في ظروف مدارسنا، فلا بد من أن نراعي مبدأ المرونة في ذلك، بحيث نسمح لكل من المدرس والمتعلم بالتحرك ضمن الإطار العام للمنهاج، دون الالتزام بالتفصيلات الدقيقة التي تعطل التفكير وتشل الحركة وهذا هو الحد الأدنى من الحرية، الواجب توفيره لكل من المدرس والمتعلم .

ثم لا بد من أن يشارك المعلمُ في وضع المنهاج لأنه ألصق بتلاميذه، فهو يعرف ميولهم وحاجاتهم والمشكلات التي تواجههم، بالإضافة إلى أن مثل هذه المشاركة تضع المدرس أمام مسؤولياته، فيزداد حماسة وقناعة بعمله. وهذا بالطبع يختلف كل الاختلاف عن موقفه، عندما يُفرض عليه منهاج معين، ويُطلب منه تدريسه دون أن يدري سبباً لذلك .

وإذا أضفنا إلى ذلك أن المنهاج في حاجة دائمة لتطويره، فإننا نـــدرك أهميـــة شتراك المعلم في هذا التطوير، لأنه متابع نشيط لمادته، وما يطرأ عليهـــا مـــن تغـــيير وتبديل، ومطبق لمعارفها النظرية. فهو يتعرف على كل ما هو جديد من خلال المتابعة، كما يعرف مواطن الضعف في المنهاج من خلال التطبيق .

٤ ـــ تقوم فلسفته على أن نمو الفرد يتحقق من خلال اكتسابه الخبرات البشرية المتمثلة بالمادة العلمية، وترى هذه الفلسفة أن كل مادة علمية تحقق نمو المتعلم في ناحية مـــن نواحي شخصيته، فاللغة تجعل منه قارئاً ومتحدثاً، والحساب يساعده على أن يحســـب ويعد الخ...

٥ ـــ طرائق التعليم المتبعة هي طريقة الإلقاء والشرح والحفظ، وهذه الطريقة تتناسب مع هدف هذا النوع من المناهج، وهو اكتساب المعارف والمعلومات.

٦ ـــ الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعلومات.

٧ ـــ المعلم هو من يقوم بعملية الشرح والتفسير، ويبقى دور المتعلم سلبياً، يقتصـــر على الحفظ والاستذكار.

٨ ـــ التقويم فيه عبارة عن امتحانات شفوية أو مقالية، تقيس قدرة المتعلم على تذكر المعلومات فقط.

٩ ـــ النشاط المدرسي للطالب شبه معدوم، وإن وجد فهو بشكل فردي وغير هادف أو منظم.

نقاط الضعف في منهاج المواد الدراسية المنفصلة:

يعاني منهاج المواد الدراسية المنفصلة من جملة نقاط ضعف أهمها:

١ ـــ أن التنظيم المنطقي للمادة لا يهتم بالنمو الكامل للمتعلم، ولا يراعـــي الواقـــع النفسي للمتعلمين وحاجاتهم وميولهم، ويرى بعضهم أن عقم المواد المنظمـــة منطقيـــاً يعود إلى أن الكتب المقررة مكتوبة للكبار، وتقوم على تقسيم المعرفة تحت عناوين على أساس منطقي مقبول من وجهة نظر أكاديمية، فهي تناسب المعلمين والباحثين ولكنها

لا تناسب المتعلم، ولا ترتبط بميوله وحاجاته، ولا تعده للحياة العملية. لذا غالباً ما ينسى هذه المعلومات ولا يعود إليها ثانية.

٢ ــ طبيعة تقسيم المعرفة إلى ميادين ومجالات متعددة تجعل الاهتمام ينصب على المعارف وحفظها واكتسابها، وهذا الاهتمام يجعل طريقة التعليم تقوم على الإلقاء والشرح، ولا تهتم بطرائق التفكير الصحيح، وبمعنى آخر فإنَّ هذا التنظيم للمنهاج يركز على مستوى الحفظ والتذكر فقط مهملاً جوانب النمو العقلي الأخرى كالتحليل، والتركيب، والتقويم، والإبداع الخ...

٣ ــ يهمل منهاج المواد الدراسية المنفصلة جوانب النمو الأخرى، كالنمو الانفعالي والحس ــ حركي. مركزاً على المعارف والمعلومات.

٤ ــ لا يهتم بالمشكلات الاجتماعية، ويفصل بين المدرسة والمجتمع فقد يعرف المتعلم الكثير عن الكرة الأرضية، أو عن بعض الحيوانات، ولكنه يبقى عاجزاً عن فهم أهم المشكلات الاجتماعية أو الثقافية التي يعاني منها مجتمعه.

٥ ــ يقوم على أساس نظرية (الملكات العقلية) والتي أثبتت الدراسات التربوية والنفسية بطلانها، ومما لا يقبل الجدل أن تعلم قواعد اللغة لا يعني القدرة على استخدامها بشكل جيد وصحيح. أو أن تعلم نظريات الرياضيات لا يعني القدرة على تطبيقها في حل المشكلات التي قد تعترضه في حياته اليومية.

٦ ــ يعجز منهاج المواد الدراسية المنفصلة عن استيعاب كل نواحي الانفجار المعرفي، فعصرنا الراهن يتميز بالانفجار المعرفي والتقني، ولا يمكن للمدرسة بمناهجها الحالية وإمكانياتها أن تستوعب كل جوانب المعرفة الإنسانية المتزايدة بشكل هائل، لذا إذا أردنا لمتعلمينا أن يعيشوا في مجتمع دائم التغير والتطور، لابد من أن نغير مناهجنا وننظمها بحيث يتم التركيز على التعلم الذاتي، وعلى أسس البحث والتفكير، كالملاحظة، والتجربة، والاستقراء وفرض الفروض وإيجاد البراهين أكثر من حفظ المعلومات والمعارف.

٧ ــ لا يسمح منهاج المواد الدراسية المنفصلة للمتعلمين بالمرور بخبرات مباشرة، فالخبرة المباشرة هي التي تسمح للمتعلم بالاحتكاك بالأشياء وملاحظتها وتفسير الظواهر المختلفة، وتعتمد بشكل أساسي على نشاط المتعلم وفعاليته، مما يُثَبِّتُ التعلم في ذهنه، ويجعل له معنى بالنسبة له، ولكن منهاج المواد الدراسية يكتفي بتقديم خبرات غير مباشرة، أي تنقل المعلومات للمتعلم عن طريق المعلمين في صورة حشو أذهانهم بالمبادئ والمعارف والحقائق والنظريات.

٨ ــ منهاج المواد الدراسية المنفصلة يهتم بالطالب الوسط، فهو يعد مسبقاً على أساس أن جميع المتعلمين متساوون بالقدرات والاستعدادات، فهو لا يراعي الفروق الفردية بإهماله لكل من المتفوقين والمتخلفين، وبتقديمه معلومات موحدة للجميع.

٩ ــ لا يحقق الترابط بين المواد المختلفة، فهو لا يربط الرياضيات بالفيزياء مثلاً، ولا الجغرافيا بالتاريخ، أو التاريخ بالأدب، على الرغم من أهمية هذا الترابط في جعل المتعلم يكوِّن فكرة واضحة عن وحدة المعرفة الإنسانية وعظمتها بالإضافة إلى أن وضوح الظروف التاريخية لبلد ما في حقبة ما يوضح أدب هذا البلد، ويعكس صورة واضحة عن معاناة شعبه.

كما أن دراسة جغرافية بلد ما قد توضح الظروف التاريخية التي مر بها هذا البلد.

١٠ ــ يقوم منهاج المواد الدراسية المنفصلة على تفضيل بعض المواد على بعضها الآخر، من حيث قدرتها على تدريب العقل، فتحتل الرياضيات مثلاً وقواعد اللغة مكانة رفيعة في مثل هذه المناهج.

عوامل استمرار منهاج المواد الدراسية المنفصلة:

على الرغم من الانتقادات الكثيرة الموجهة لمنهاج المواد الدراسية المنفصلة، إلا أنه مازال معمولاً به في كثير من المدارس، وانتشر انتشاراً كبيراً في جميع أنحاء العالم. ويعود ذلك للأسباب التالية:

١ ــ إن تنظيم المادة العلمية وفقاً لمنطقها، وترتيبها وتنظيمها بشكل متتابع، يجعل عملية التعليم سهلة وواضحة الخطوات والملامح.

٢ ـــ تأييد الكثير من الآباء والمدرسين لهذا النوع من المناهج، فهو بحكم أقدميته اكتسب شعبية خاصة، و لم يعد من السهل على المربين التفكير بتركه أو استبداله.

٣ ـــ إن عملية تخطيطه وتنظيمه عملية سهلة وبسيطة، تقتصر على تقسيم المادة العلمية إلى موضوعات، توزع على عدد سنوات الدراسة.

٤ ـــ عملية تطويره سهلة أيضاً ،تقتصر على إضافة أو حذف بعض المعلومات والموضوعات.

٥ ـــ سهولة تقويمه، فالتقويم يقتصر على إجراء الاختبارات التحصيلية.

٦ ـــ سهولة إعداد المدرس المؤهل والمختص، ليقوم بالتعليم في ظل منهاج المواد الدراسية المنفصلة.

٧ ـــ يتناسب مع أنظمة القبول الجامعية، فالجامعات غالباً تحدد القبول على أساس اجتياز المتعلمين عدداً من المواد والمقررات.

٨ ـــ لا يتطلب تنفيذه وقتاً طويلاً وجهداً وكلفة مادية.

٩ ـــ الوضع الحالي للمدارس التي صممت على أساس منهاج المواد الدراسية المنفصلة، فهي لا تضم سوى صفوفاً ومقاعد، تزدحم في مواجهة السبورة.

التطورات التي طرأت على منهاج المواد الدراسية المنفصلة:

أثّر تطور البحوث التربوية تأثيراً كبيراً على المناهج عامة، وعلى مناهج المواد المنفصلة خاصة،فبذلت محاولات كثيرة لتحسين هذا النوع من المناهج، ولتلافي سلبياتها، وعلى الأخص تلك السلبية المرتبطة بتجزئة المعرفة وعدم تكاملها، حيث كانت تعطى الحقائق العلمية للتلاميذ مكدسة ومفككة دون تنظيم أو توضيح للعلاقات التي تربط بينها ، مما يشكل عبئاً كبيراً على ذاكرة المتعلم. ولتلافي هذه السلبية، قامت محاولات لإيجاد نوع من " الترابط " أو " الاندماج " بين المواد المختلفة، يؤكد على وحدة العلوم وتكاملها مع مراعاة الخصائص السيكولوجية للمتعلم، دون التفريط بالمزايا الإيجابية التي يتمتع بها المنهاج.

فلقد أعيد تنظيم مواد هذا النوع من المناهج حسب أسلوبين بارزين هما:

١ــ التنظيم عن طريق الترابط (منهاج المواد الدراسية المترابطة) :

تعود فكـــرة الترابط بين مواد المنهاج إلى المربي الألـــماني هربارت (١٧٧٦ــ ١٨٤١)، فقد أصر هذا المربي على أن الربط بين المعلومات الجديـــدة والمعلومـــات القديمة هو خطوة أساسية من خطوات طريقة التدريس التي اشتهرت باسم خطـــوات هربارت.

" ويُقصد بالترابط (correlation) إظهار العلاقات التي قد توجد بين مادتين أو أكثر في مجال واحد من مجالات الدراسة أو في مجالات دراسية مختلفـــة " (مجـــاور وآخرون ، ١٩٧٣ ، ص ٣٥٧) وللترابط أشكال عديدة منها :

الترابط العرضي :

وهو كما يدل عليه اسمه، يحصل دون سابق تخطـــيط، وفيـــه تتـــرك الحريـــة للمدرسين في أن يعملوا على ربط بعض المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها، وذلك عندما تتهيأ الفرصة المناسبة لذلك، فقد يتفق، مثلاً مدرس التاريخ مع مـــدرس الأدب العربي على تدريس العصر الأموي لتلاميذ أحد الصفوف، فيبـــدأ مـــدرس التـــاريخ بتدريس ما يتعلق بهذا العصر من الناحية التاريخية، فيـــدرِّس نظـــام الحكـــم والإدارة والفتوحات وغير ذلك، بينما يقوم مدرس الأدب العربي بدراسة الشـــعراء والكتـــاب ونتاجهم الأدبي المتنوع، وفي هذه الحالة يحاول كل من مدرس التاريخ ومدرس اللغـــة العربية أن يربط بين الأحداث التاريخية والظروف الاجتماعية التي صـــبغت الأدب في هذه المرحلة المدروسة .

وقد يتطور هذا الترابط العرضي إلى ترابط منظم، فبدلاً من أن تتـــرك الأمـــور للصدف وللظروف المناسبة، توضع خطة منظمة ومحكمة للربط بين المواد المختلفـــة . فقد يتفق مدرسو صف من الصفوف على وضع خطة شـــاملة، فيختـــارون بعـــض الموضوعات التي يمكن أن تكون محور الدراسة خلال العام الدراسي، ثم يقـــوم كـــل

مدرس بتدريس الموضوع المتفق على دراسته من زاوية مادته التي يدرسها، ومن خلال الوقت المخصص لها .

فلو كان موضوع الزراعة في الوطن العربي مثلاً هو الموضوع الذي اتفق معلمو صف من الصفوف على تدريسه فيمكن لمعلم التاريخ أن يعلم تاريخ الزراعة في الوطن العربي، وأن يتحدث معلم الجغرافيا عن أهم المناطق الزراعية وأنواع الزراعات التي تجود فيها، بينما يقوم معلم العلوم بتعليم أهم الصناعات الزراعية وما يرتبط بها، وأنواع النباتات وتصنيفاتها وغير ذلك، أما معلم الاقتصاد، فيمكن أن يوضح مصطلحات كالإنتاج، والطبقة، والتعاون والمزارع والمحاصيل وغيرها.

ومهما يكن من أمر، فإن هذا الترابط بنوعيه، لا يتعدى قطع الحدود الفاصلة بين مادتين أو أكثر، وهو محاولة لإيجاد قنوات ومعابر بين المواد عن طريق جهد منظم ومقصود ، إلاّ أنه لا يلغي في الحقيقة الحواجز القائمة بين المواد، لأنّ كل مادة تعلّم في حصص درسية مستقلة، ويقوم بتعليمها معلم متخصص .

٢ــ التنظيم عن طريق الإدماج (Fusion) (منهاج المواد الواسعة) :

وجد المربون أن عدد المواد الدراسية يزداد باطراد تبعاً لحجم المعارف، وتشعب مجالاتها، مما أربك عمل المدرسة في تحديد المنهاج وتنظيمه ، فكان لا بد من البحث عن حلول للخروج من هذا الموقف، فهي إما أن تقدم لتلاميذها عدداً محدوداً من المواد الدراسية بالعمق المناسب، وتهمل بعض المواد الأخرى ، وبذلك تقع في مشكلة أخرى، لأن بعض المواد المهملة قد يكون مفيداً وضرورياً للتلاميذ أو أن تقبل بالأمر الواقع، وتعطي عدداً كبيراً من المواد الدراسية، توزع على أيام الأسبوع، مما يؤدي إلى تقسيم اليوم المدرسي إلى عدد كبير من الحصص، يخصص كل منها لمادة معينة، وعند ذلك سيضطر التلاميذ للمرور على هذه المواد بصورة سطحية، دون عمق، وسيحصلون على معرفة ضحلة ومفككة، وهذا ما يحصل في مدارسنا غالباً .

من هنا اتجه بعض المربين إلى تجميع المواد الدراسية في مجموعات، عن طريق إزالة الحواجز بين مادتين أو أكثر في نفس مجال الدراسة، وتعتبر المواد الاجتماعية مثالاً جيداً على ذلك، حيث تندمج المعلومات المستمدة من التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية مثلاً، وتمزج في مادة واحدة متكاملة هي مادة الاجتماعيات وهذه المادة يقوم بتعليمها معلم واحد، وتبنى مفرداتها على أساس وحدة المعرفة في هذا المجال.

وتعتبر فكرة الدمج خطوة متقدمة على فكرة الربط لأنها تحقق مبدأ التكامل في المعرفة في بعض مجالات الدراسة على الأقل،بالإضافة إلى أن الاهتمام بالمقررات الجديدة،يزداد بتعقيد الحياة ومشكلاتها. ويتم الإدماج على مستويين :

آ ـ الإدماج بين محتويات مواد متقاربة : وهو إزالة الحواجز بين المواد التي تنتمي إلى مجموعة واحدة كدمج الجبر، الهندسة، والحساب في مادة واحدة تحت اسم الرياضيات ودمج، المطالعة والتعبير والإملاء والقواعد والأدب تحت اسم اللغة العربية، وضم الرسم، الأشغال، والموسيقى، تحت اسم التربية الفنية الخ . .

وقد أطلق على هذا النوع من المناهج الذي يضم المجموعات السابقة، منهاج المجالات الواسعة.

ب ـ لقد كان الدمج في بادئ الأمر شكلياً جداً، لا يتعدى خلط محتويات المواد التي دُمجت خلطاً آلياً، فحافظت كل مادة على حقائقها، بصورة مستقلة دون أن يحاول واضعو المنهاج إبراز العلاقات الوثيقة التي تربط حقائق هذه المواد بعضها ببعض، وكان الغلاف هو الجامع الوحيد بينها.مقرر العلوم العامة،مثلاً كان يحوي على جزء للفيزياء، يعقبه آخر للكيمياء وثالث للأحياء، تتوضع جميعاً بين دفتي غلاف كتب عليه اسم العلوم العامة،وهكذا .

ولا يخفى ما لهذا النوع من الإدماج من سيئات، فهو لا يعالج من مساوئ الفصل بين المواد الدراسية إلاّ الجانب الشكلي الصرف، لأنه قد أبقى، في الحقيقة

كل شيء على حاله، وكان لا بد من أن يفكر القائمون على وضع المناهج في أسلوب جديد آخر تنظم على أساسه محتويات المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجموعة واحدة تبعاً لأسس جديدة .

وقد تم ذلك فعلاً، ونظمت محتويات كثيرة من المواد في صورة وحدات أو موضوعات متكاملة يدور النشاط التعليمي حولها، وتدرس من جميع جوانبها. فمثلاً في العلوم العامة في المرحلة الإعدادية، يدرس التلاميذ موضوع " الماء " وفي هذا الموضوع، أو الوحدة، يدرس التلاميذ استخدام الماء للشرب وري الأراضي الزراعية وتنظيف الجسم وغسل الثياب . . . وكذلك، أيضاً مصادر الماء وثروته في الكون وخصائصه الفيزيائية والكيميائية، وبذلك تصبح المعارف والمعلومات التي حصل عليها المتعلم من الكيمياء والفيزياء والجيولوجيا والأحياء، كلها، في خدمة المتعلم، وفي خدمة وحدة المعرفة، بغض النظر عن المادة الأصلية التي تتبع لها.

فالمهم هنا، بالنسبة للمتعلم، أن ترتبط الحقيقة التي يتعلمها بمواقف ذات معنى بالنسبة له، وليس أن يعرف فيما إذا كانت هذه الحقيقة تتبع الفيزياء أو الكيمياء أو غير ذلك. وهذا هو هدف فكرة المجالات الواسعة.

نستنتج مما سبق، أن المجالات الواسعة في الواقع خطوة عملية تهدف إلى تحسين منهاج المادة عن طريق تحقيق تكامل المعرفة في مجال معين واحد على الأقل من مجالات الدراسة. وقد استخدم هذا الأسلوب من التنظيم في جميع مراحل التعليم تقريباً ـ حتى الجامعي منها ـ فنرى مثلاً مقررات كثيرة تعبر عن مجالات واسعة كمقرر التربية الإسلامية ومقرر القومية العربية، ومقرر القضية الفلسطينية، ومقرر الوحدة الاقتصادية العربية وغيرها .

والجدول التالي يوضح الفرق بين المناهج الثلاثة

المواد المنفصلة	المترابطة	المندمجة
ـــ مواد منفصلة لا يربط بينها أي رابط. ـــ لكل مادة مدرسها الخاص.	ـــ ربط ظاهري بين مادتين أو أكثر. ـــ لكل مادة مدرسها الخاص.	ـــ دمج مادتين أو أكثر وتدرس كمادة واحدة. ـــ مدرس واحد للمواد المندمجة على صورة مادة واحدة.
ـــ لكل مادة حصصها الخاصة. ـــ لكل مادة علاماتها الخاصة فلا ينجح المتعلم ما لم يحقق المعدل المطلوب.	ـــ لكل مادة حصصها الخاصة. ـــ لكل مادة علاماتها، لا ينجح المتعلم ما لم يحقق المعدل المطلوب.	ـــ حصص مشتركة للحقل الواحد. ـــ تكامل المواد بحيث يكفي المتعلم أن يحصل على المعدل العام كي يعتبر ناجحاً.

الفصل الثامن : المنهاج المحوري

الاتجاهات الحديثة في تنظيم المنهاج

تعريف المنهاج المحوري

تطبيق المنهاج المحوري

أنواع المنهاج المحوري

مميزات المنهاج المحوري

صعوبات تطبيق المنهاج المحوري

الاتجاهات الحديثة في تنظيم المنهاج :

ظهرت اتجاهات حديثة في تنظيم المنهاج لعدة أسباب أهمها:

١ ــ الانتقادات الكثيرة الموجهة لمنهاج المادة الدراسية بأشكاله الثلاثة وخاصة في المجالات التالية:

أ ــ تقسيم المعرفة وتجزئتها.

ب ــ الاهتمام بالمادة العلمية وحفظها دون الاهتمام بنمو المتعلم الكامل أو بمشكلات المجتمع وحاجاته.

ج ــ انفصال المدرسة عن المجتمع وعجزها عن تكوين الكادر البشري القادر على تطوير المجتمع، وتحقيق تقدمه وحل مشكلاته.

د ــ عجز المعلم عن توجيه متعلميه، وإرشادهم نتيجة ضيق الوقت، واستحالة إقامة علاقة ودية بين الطرفين.

٢ ــ ظهور تيار يدعو إلى الاهتمام بالمتعلم وميوله واتجاهاته، ونقل مركز الاهتمام في العملية التعليمية من المادة العلمية إلى المتعلم.

٣ ــ تطور الدراسات التربوية والنفسية التي أكدت أن الإنسان يعمل في الحياة ككل، وأنه يواجه المواقف بكليته وليس بجانب واحد من جوانب شخصيته، وأكدت على ضرورة الاهتمام بالمتعلم وإدراك النمو الشامل في جميع الجوانب.

نتيجة لهذه العوامل المشتركة ظهرت تنظيمات جديدة للمنهاج نستعرض بعضها فيما يلي:

تعريف المنهاج المحوري (Core curriculum) :

ظهرت فكرة المنهاج المحوري نتيجة جملة من العوامل أهمها:

١ ــ مع مطلع القرن العشرين ازدادت التخصصات والتفرعات العلمية، الأمر الذي

أدّى إلى إضافة مواد جديدة لم تكن تدرس قبل هذا التاريخ، مما أدى إلى ازدحام المناهج المدرسية بالمواد والمقررات الدراسية المختلفة.

٢ ــ ظهور منهاج النشاط في المرحلة الابتدائية، الذي يركز على نشاط المتعلم وفعالياته، ويعتمد طريقة حل المشكلات، وما يتبعه من تغيير في الكتاب المدرسي وطرائق التعليم وعلاقة المعلم بالمتعلم.

وشكّلَ نجاح منهاج النشاط في المدرسة الابتدائية تحـدياً للمدرسـة الثانويـة ومناهجها التقليدية، لتعيد النظر في شكل مناهجها ومحتواها.

٣ ــ نتائج الدراسات التربوية العديدة التي أثبتت أن النجاح في الدراسة الجامعية يرتبط بشكل كبير بمدى التجريب والمعرفة في منهاج المدرسة الثانوية. وأهم هذه الدراسات، الدراسة التي قامت بها رابطة التربية التقدمية عام ١٩٣٣ في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي دامت ثماني سنوات، وكان هدفها تغيير مهمة المدرسة الثانوية من حشو الأذهان بالمعلومات إلى الاهتمام بحاجات المتعلم وميوله، والعمل على إدراك النمو الكامل لشخصيته.

٤ ــ المحاولات الجادة لتحسين منهاج المواد الدراسية المنفصلة للربط بين هذه المواد.

كل هذه العوامل أدت إلى ظهور ما يسمى بالمنهاج المحوري.

وقد اختلف المربون في تعريفهم للمنهاج المحوري، فقد عرفه كازول على أنه: «سلسلة مستمرة من الخبرات المخططة المبنية على أسـاس مشـكلات ذات أهميـة شخصية واجتماعية، والتي تعنى بنواحي التعلم التي تهم كل الشباب بصفة عامة» (عبد الموجود، ١٩٨١،ص ٢٣٨) ويحدد اندرسون طبيعة المنهاج المحـوري فيقـول: هـو [طريقة تنظيم بعض خبرات التعلم في المرحلة الثانوية، باستخدام طريقة حل المشكلات (من حيث الطريقة) والمشكلات التي تهم الشباب (من حيث المحتوى) والسلوك الـذي يتطلبه المجتمع (من حيث الهدف)] (عبد الموجود ، ١٩٨١ص ٢٣١) . إن مصـطلح المنهاج المحوري: (يطلق على مراكز أو محاور الاهتمام التي تدور حولها جميع الدروس التي يتلقاها التلاميذ).(هندي ١٩٨٩،ص ٢٨٠).

ويقسم المنهاج المحوري إلى قسمين:

أ ـــ القسم الأول أو العام: وهو الخبرات التعليمية المشتركة، والتي يجب على جميع المتعلمين دراستها بغض النظر عن ميولهم واهتماماتهم، لأنها ضرورية لهم للتكيف مع مجتمعهم، وتضمن لهم النجاح في الحياة العملية، وتزودهم بقدر مشترك من الثقافة الضرورية لتحقيق التماسك الاجتماعي .

ب ـــ القسم الخاص: مجموعة من الخبرات الخاصة، وهو القسم الذي يراعي ميول المتعلمين واهتماماتهم،حيث يتبع كل منهم ما يشبع حاجاته،ويطور ميوله المهنية.

ويعتبر المربون المنهاج المحوري قسمين متكاملين، كأنهما وجهان لعملة واحدة، ولابد من الإشارة هنا إلى أن مناهج النشاط سادت في المدرسة الابتدائية بينما ساد المنهاج المحوري في المدرسة المتوسطة والثانوية.

ويساعد المنهاج المحوري المتعلمين على فهم مواضيع ومجالات كثيرة كفهم نظام الأسرة، والنظام الاقتصادي والاجتماعي، وحب العمل، والمحافظة على البيئة الخ...

ويقسم اليوم المدرسي في ظل المنهاج المحوري إلى قسمين. القسم الأول، ويخصص للبرنامج العام أو المحوري، ويشغل نصف أو ثلث اليوم المدرسي، وعلى جميع المتعلمين متابعته، بغض النظر عن ميولهم واهتماماتهم، والقسم الآخر يخصص للبرنامج الخاص، ويشكل نصف أو ثلثي اليوم المدرسي، ويتألف من عدد كبير من الدراسات التي تعد المتعلم للتخصص مثل الرياضيات، العلوم، الآداب، اللغات الخ... ويختار كل متعلم من هذه الدراسات عدداً معيناً تحدده المدرسة، ولابد من أن يتم هذا الاختيار بمساعدة مشرف أو موجه، وذلك في ضوء حاجات المتعلم واستعداداته.

تطبيق المنهاج المحوري:

١ ـــ تحديد مجالات الدراسة: يجب أن يتم ذلك في ضوء الدراسات والبحوث التي تحدد مشكلات المتعلمين، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، بالإضافة إلى مشكلات المجتمع وحاجاته.

٢ ــ توزع الموضوعات على الصفوف تبعاً لدرجة نضج المتعلم مع مراعاة تحقيق ترابط المواد وتكاملها.

٣ ــ التنفيذ: وأهم نقطة لنجاح المنهاج المحوري هو وضوح الأهداف أمام كل من المعلم والمتعلم، تُوجه الجهود، وتُحدد النشاطات والوسائل كضمان لنجاح عملية التنفيذ.

٤ ــ التقويم: يشترك فيه كل من المعلم والمتعلم لتقويم نتائج عملهم بأنفسهم في ضوء الأهداف التي حددوها.

أنواع المنهاج المحوري:

حدد سميث وستانلي Smith & Stanly اثنتي عشرة نوعاً للمنهاج المحوري هي:

١ ــ المنهاج المحوري القائم على المواد المنفصلة: ويضم مادتين أو أكثر مثلاً (دين، لغة) أو (دين، اجتماعيات) أو (علوم رياضيات)، ويقوم معلم واحد بتدريسهما بشكل منفصل لجميع المتعلمين، وهذان الموضوعان يعتبران مطلباً عاماً على الجميع دراستهما.

٢ ــ المنهاج المحوري القائم على المواد المندمجة: وفيه ندمج المواد المتشابهة في مادة واحدة يدرسها معلم واحد (العلوم العامة مثلاً) أو (الرياضيات العامة).

٣ ــ المنهاج المحوري القائم على المواضيع المشتركة، وفيه تحدد المفاهيم المشتركة بين عدد من المواضيع وتدرس كمطلب عام.

٤ ــ المنهاج المحوري القائم على الأدوار الثقافية: أي دراسة الأطوار الرئيسة التي مرت فيها الثقافة البشرية، فيدرسون قسماً من التاريخ والجغرافيا وسبل العيش التي كانت سائدة في طور من هذه الأطوار.

٥ ــ المنهاج المحوري القائم على المهام الاجتماعية: يقوم على تحديد الوظائف العامة المتوقعة، ثم يدرسها المتعلمون على شكل منهاج محوري مثلاً: حماية البيئة ــ الصحة العامة ــ كسب الرزق ــ أوقات الفراغ...الخ.

٦ ــ المنهاج المحوري القائم على المشكلات الاجتماعية: أي دراسة اهم المشكلات التي تواجه المجتمع كالاستهلاك، الجريمة، المخدرات الخ...

٧ ــ المنهاج المحوري القائم على الحاجات الفردية للمتعلمين، وهدفه تزويد المتعلمين بمعارف وقيم ومهارات متنوعة في موضوعاتها وأهدافها، تلبي حاجات المتعلمين وميولهم المختلفة.

٨ ــ المنهاج المحوري القائم على نشاط المتعلمين.

٩ ــ المنهاج المحوري القائم على المجالات الحياتية، ويهتم بدراسة المواقف الحياتية المختلفة التي تسود الحياة العامة.

١٠ ــ المنهاج المحوري القائم على الكفايات: يقوم على تزويد المتعلمين بالمهارات المهنية.

١١ ــ المنهاج المحوري القائم على الاتصال الإنساني: وغايته إعداد المتعلم لغوياً واجتماعياً لفهم معنى حديث الآخرين معه، حيث ينتج عن ذلك اختيارات واعية لسلوكه. ويتكون منهاج الاتصال الإنساني من:

ــ سلوك لفظي

ــ سلوك غير لفظي.

١٢ ــ المنهاج المحوري القائم على المعارف العامة: ويهدف إلى مساعدة المتعلمين في الحياة العملية اليومية، وكذلك مساعدة المجتمع على التقدم، وممارسة العمليات الاجتماعية الضرورية لبقائه.

وقد جمعها أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي في ثلاث مجموعات هي:

١ ــ المجموعة الأولى، وتضم المحاور التي تركز على المادة الدراسية، ومن الأمثلة عليها:

ــ المحور الذي يقوم على ربط بعض المواد المتشابهة التي تدرس في صف معين.

ــ المحور الذي يقوم على دمج أكثر من مادة في مجال واحد، بحيث تذوب الفوارق نهائياً بين المواد المُدمجة مثل دمج التاريخ بالجغرافيا، أو دمج التاريخ بالأدب.

ـــ المحور الذي يقوم على موضوع من موضوعات المادة ويتعرَّض للمعلومات المرتبطة بهذا الموضوع كافة، مثل: الماء، الهواء... الخ.

٢ ـــ المجموعة الثانية، وتضم المحاور التي تركز على المتعلم، ومن الأمثلة عليها:

ـــ المحور الذي يقوم على ميول المتعلمين المشتركة.

ـــ المحور الذي يقوم على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم المشتركة.

ـــ المحور الذي يقوم على حاجات ومشكلات المتعلمين في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.

٣ ـــ المجموعة الثالثة، وتضمُّ المحاور التي تركز على البيئة والمجتمع، ومن الأمثلة عليها:

ـــ المحور الذي يقوم على المشكلات الاجتماعية.

ـــ المحور الذي يقوم على نشاط موجه لخدمة البيئة.

ـــ المحور الذي يقوم على جانب من جوانب الحياة الاجتماعية.

وقد اهتمَّ هذا المنهاج بالمحاور التي تدور حول حاجات المتعلمين ومشكلاتهم في إطار حاجات المجتمع ومشكلاته. نظراً لأنَّ هذا النوع يمثّل جزءاً من المنهاج.

مميزات المنهاج المحوري:

١ ـــ يتمشى مع النظرية العلمية للتعلم، والتي تعتبر عملية التعلم عملية إيجابية، يلعب فيها المتعلم دوراً فعالاً وأساسياً في الكشف عن الحقائق واكتساب الخبرات والمهارات.

٢ ـــ يراعي اهتمامات وحاجات المتعلمين عن طريق استخدامه مشكلات واقعية تهمهم وتشبع حاجاتهم.

٣ ـــ يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، صحيح أن هناك قسماً عاماً مشتركاً بين جميع المتعلمين يزودهم بقدر مشترك من الثقافة، إلا أن القسم الخاص يراعي ما بينهم من فروق فردية في الاهتمامات والميول، عندما يتيح لهم فرصة الاختيار من المواضيع العديدة والمتنوعة المعروضة أمامهم.

٤ ـــ طريقة حل المشكلات، والطرائق المتفاعلة بما فيها من حوار ونقاش بحل محل طريقة الإلقاء والحفظ.

٥ ـــ يجعل المدرسة متصلة بالحياة بشكل كبير، أي يكسر الحواجز التي وضعتها المناهج التقليدية بين المدرسة من جهة، والحياة الاجتماعية من جهة أخرى.

٦ ـــ ينقل محور الاهتمام من المادة العلمية وحفظها واستذكارها إلى المتعلم وضرورة إدراك نموه الكامل.

٧ ـــ يربط بين المعارف والخبرات المختلفة، فهو عندما يتبنى طريقة حل المشكلات يسمح للمتعلمين باستخدام خبرات ومعارف مختلفة في الموقف الواحد لحل المشكلات المعروضة عليهم.

٨ ـــ يحقق ما يسمى بوظيفيَّة المعرفة، أي أن المتعلمين يستخدمون المعارف التي اكتسبوها في مواقف حقيقية بحيث يصبح لها معنى بالنسبة لهم، تساعدهم على مقابلة مشكلات الحياة وعلى التكيُّف الإيجابي مع المجتمع .

٩ ـــ يبقى المعلم مع المتعلمين فترة طويلة، مما يسمح له بالتعرف إليهم وإدراك مشاكلهم وهمومهم، وإقامة علاقات ودية معهم.

١٠ ـــ يشجع على التعاون والعمل الجماعي ،عندما يتبنى طريقة حل المشكلات، كما انه يعلمهم تحمل المسؤولية، فالمتعلم يتحمل مسؤولية نتائج قراراته سواء أكانت إيجابية أم سلبية.

١١ ـــ يشجع العودة إلى المراجع والمصادر والبحث عن المعرفة والحقائق، ولا يقتصر على المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي.

١٢ ـــ يسمح بمشاركة المتعلمين في التخطيط والتنفيذ والمتابعة ويُرسِّخ العمل التعاوني سواء بين المتعلمين أنفسهم أو بين المتعلمين والمعلمين .

صعوبات تطبيق المنهاج المحوري :

ولكن إذا كان المنهاج المحوري ذا خصائص إيجابية متعددة على النحو الذي

تعرضنا له وإذا كان يحقق مزايا لا يحققها غيره من المناهج، فإن من المهم ألاّ يتبادر إلى الذهن أن تطبيقه أمر سهل وميسور. و قد يتساءل بعضهم لماذا لا نطبق المنهاج المحوري في نظامنا التعليمي ؟ ويبدو هذا التساؤل مشروعاً للوهلة الأولى، خاصة إذا أخذنا بالحسبان الانتقادات الشديدة الموجهة إلى تنظيمات المناهج السائدة في الأقطار العربية، والقائمة على منهاج المادة بشكل أساسي. على أن مزايا وخصائص المنهاج المحوري، يجب ألاّ تنسينا حقيقة هامة يقر بها حتى أنصار المنهاج المحوري، والمتحمسون له، وهي أن هناك صعوبات كثيرة تعترض تطبيق المنهاج المحوري، لا بد من حلها، حتى يصبح تطبيقه أمراً مجدياً ومحققاً للخصائص والمزايا التي سبق ذكرها. ومن الأهمية بمكان بالغ أن ننبه إلى الحماس النظري للمنهاج المحوري، أو الإقدام على تطبيقه دون حل الصعوبات التي تعترضه سوف يؤدي بالتأكيد إلى نتيجة عكسية تماماً، ويُسْقِطُ خصائصه ومزاياه، وسنعرض فيما يلي أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق المنهاج المحوري باختصار.

١ــ إن ترتيب الخبرات وتسلسلها واتصالها بشكل منطقي، يشكل واحدة من أهم الصعوبات التي تعترض المنهاج المحوري، فهو لا زال من وجهة النظر العملية التطبيقية عاجزاً عن تقديم الخبرات بصورة منظمة تحقق مبدأي الاستمرار والتتابع . . .

وإذا ما تعرضنا لهذه الفكرة من وجهة نظر واقعية، رأينا أن السبب في ذلك ربما كان يرجع إلى مفهوم واضعي المنهاج عن طبيعة الخبرات التعليمية، فهؤلاء ما زالوا ــ يتأثرون بدراساتهم التخصصية والتي تؤدي إلى ضعف الترابط بين موضوع وآخر، أو انعدامه حتى بالنسبة للموضوعات المتقاربة والمتشابهة. ولهذا يرى بعضهم أن من متطلبات النجاح في استخدام المنهاج المحوري ما يتمثل في ضرورة الوصول إلى تعميمات جديدة، تتخطى حواجز المواد الدراسية المنفصلة، بحيث يصبح من الممكن ترتيب هذه المجموعة من التعميمات المتكاملة في نسق يحقق تكامل المعرفة واستمرارها.(مجاور ، ١٩٧٣،ص ٤٥٢).

٢ــ فيما يتعلق بالمعلم أو المعلمين : إنَّ المعلمين الذين تعودوا وأُعِدّوا تربوياً على أساس أنواع المناهج الأخرى، سيجدون من الصعوبة أن ينجحوا في كيفية تنسيق الخبرات التعليمية بصورة متكاملة، وإذا أردنا تطبيق المنهاج المحوري، فإن من الأهمية بمكان أن تكون الخبرة التعليمية قابلة لتحقيق التكامل، وهذا أمر يتطلب مراجعة شاملة لمناهج كليات التربية ومعاهد المعلمين وإعادة تنظيمها، لا على أساس التخصص في المادة الواحدة، بل على أساس إعداد المعلم القادر على رؤية مسألة المعرفة رؤية شمولية متكاملة، وعند إعداد مثل هذا المعلم فقط تُحل إحدى الصعوبات التي تعترض تطبيق المنهاج المرحلي .

٣ــ ثم أن تطبيق المنهاج المحوري يتطلب توفير الوسائل والإمكانيات اللازمة لقيام التلاميذ بنشاط متعدد ومتنوع، من مثل مكتبة غنية توفر المراجع المتنوعة والمجلات المتخصصة، وكذلك الوسائل التعليمية بمختلف أنواعها ومستوياتها، وبالشكل الذي يسهِّل وييسر استخدامها في الوقت المناسب، وأيضاً لا بد من توفر وسائل التواصل مع البيئة المحيطة من زيارات ميدانية ورحلات اطّلاع . . . الخ.

٤ــ وأخيراً لا بد من أن يكون المعلم قليل الأعباء حتى يتاح له التركيز على نشاطات معينة ومتابعتها، ثم يجب أن يكون عدد الطلاب معقولاً بالقدر الذي يتيح للمعلم أن يتابع ويناقش، كما أن مبنى المدرسة من صفوف وقاعات لا بدَّ أن يكون ملائماً من حيث القاعات والتجهيزات بالقدر اللازم لضمان تطبيق المنهاج المحوري وتحقيق الغاية المرجوة منه .

٥ــ رفض أولياء الأمور وبعض المربين لكل أنماط المناهج الجديدة، وتمسكهم بالمناهج القديمة، لأنها تمثل بالنسبة لهم الطريق المعهودة المطروقة، والتي يمكن أن توصل أبناءهم إلى شاطئ الأمان، كما وصلوا هم أنفسهم عبر هذه الطريق.

٦ــ صعوبة تحديد حاجات المتعلمين وخصائص نموهم، وعلى الرغم من تقدم الدراسات النفسية في هذا المجال، إلا أنه مازالت معرفتنا عن مبادئ التعلم وخصائص النمو

ناصرة وغير شاملة، وهذا الأمر يطرح صعوبة كبيرة في بناء المنهاج المحـــوري، وذلـــك في ختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستوى نمو المتعلم.

٧ـــ عدم قدرة بعض المتعلمين على التركيز بسبب طول فترة دراسة المحور.

٨ـــ قد لا تتوفر الاتجاهات السليمة نحو المحور المراد تدريسه لدى جميـــع المعلمـــين لمشاركين في التخطيط والتنفيذ وهذا يعرقل التخطيط الجماعي.

٩ـــ نظراً لأن معظم المدارس الحالية تقوم على أساس منهاج المادة، فقد تنشأ هنـــاك بعض المشاكل المتعلقة بالجدول نظرا لما يحتاجه المنهاج المحوري من وقت طويل في أغلـــب الأحيان.

وأخيراً لا بد من أن ننبه إلى أن هذه الصعوبات التي أشرنا إليها هي أهم الصعوبات وليست جميعها، ولا بد من حلها لكي يكون تطبيق المنهاج المحوري ممكناً .

الفصل التاسع: منهاج النشاط

ـ الأصول التاريخية لفكرة النشاط

ـ خصائص منهاج النشاط

ـ منهاج المشروعات كنموذج تطبيقي رئيسي لمنهاج النشاط

ـ منهاج النشاط ما له وما عليه

رأينا في فصل سابق أن منهاج المادة التقليدي، تعرض لانتقادات شتى من حيث اهتمامه بالمادة العلمية، باعتبارها غاية في حد ذاتها، وإهماله لحاجات التلاميذ النمائية، وعجزه عن تهيئة الظروف المناسبة والضرورية لاكتساب الخبرة، وتعديل السلوك عند المتعلم، مما أدى إلى بروز اتجاه آخر جعل من المتعلم غاية العملية التعليمية وهدفها، فكان منهاج النشاط الذي دعا إلى نقل مركز الاهتمام في التربية من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه، مؤكداً على ضرورة قيام المتعلم بدور إيجابي فعال في عملية التعلم من خلال اختيار دراسات تشبع ميوله وتحقق أغراضه .

أولاً ــ الأصول التاريخية لفكرة النشاط :

في أواخر القرن الثامن عشر ظهر الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو "Rousseau " في مجتمع فرنسا الفاسد قبيل الثورة، فوضع نظاماً لتربية ولده الذي تخيله وأطلق عليه اسم (اميل) بعيداً عن تأثير المجتمع، وعهد به إلى الطبيعة تكفله وترعاه، مغفلاً بذلك قيمة الثقافة والتراث الاجتماعي بالنسبة لرعاية اميل في المراحل الأولى من نشأته على الأقل .

لقد كان نظام روسو هذا بداية الاهتمام الجدي بدراسة الطفل، ومهد الطريق أمام الحركة السيكولوجية في التربية، التي عملت على إقامة النظم التربوية على أساس الدراسة النفسية للطفل .

وكان أثر روسو عميقاً في الكثيرين من رواد التربية الحديثة من أمثال بيتسالوتزي Pestalozi وهربارت Herbart وفروبل Froebel وغيرهم . فنجد بيستالوتزي يؤمن بأن التربية في جوهرها شاملة لمختلف نواحي النمو العقلية والأخلاقية والجسمية عند الطفل . وتتم هذه العملية عن طريق الرغبة الطبيعية والنشاط التلقائي، مما يؤدي إلى النمو في الاتجاه الذي يتفق مع طبيعة الطفل ويدعو فر يدريك ويلهم هربارت إلى العناية بالميل والرغبة، والاهتمام أثناء تربية الطفل وتعليمه، ويرى أن

المتعلم ينـــزع إلى إدراك المعاني الجديدة التي يكتسبها ويفسرها في ضوء خبرته السابقة المرتبطة بها، بحيث يندمج الجديد في القديم، ويكونان دائرة فكرية أو مجمعـــة مؤتلفـــة (Mass A perception) ترابطية، تزداد اتساعاً بازدياد المعاني الجديدة وبمدى تقبل المتعلم لها وشوقه إليها.

أما إدخال مصطلح النشاط الذاتي في التربية ،فيرجع الفضل فيه إلى رويد Roied الذي يرى أن الطفل لا يكون على الدوام كائناً سلبياً مستقبِلاً، بل إنه ينشط من تلقاء نفسه أحياناً، ويُعبِّر، وينتج إذا توفر الميل والاهتمام لديه.وظهرت على اثر ذلك طريقة اللعب في رياض الأطفال، التي اتبعها فروبل وفي بيوت الأطفال التي أسســـتها ماريـــا مونتيسوري (M.Moontissori) وظهر بعد ذلك مذهب تربـــوي آخـــر يســـتند إلى النظرية البراغماتية العملية[1]، ومن أعلام هذا المذهب وليام جيمس وجـــون ديـــوي وكلباتريك صاحب طريقة المشروع، وينـــزع المذهب التربوي البراغمـــاتي في تربيـــة الطفل نزعة علمية نفعية عملية، ويهتم بترك الطفل يعمل ويجرب في مواقف مشـــكلة، مستمدة من حياة الواقع الحاضر، ولا بد في سبيل ذلك من الكشف عن قدرات الطفل وميوله وحاجاته، والعمل على تنميتها عن طريق النشاط العملي والممارسة الفعلية في جو واقعي، مستمد من الحياة، وبذلك يستطيع كل طفل أن يحقق المنفعة المباشرة، التي تتمثل في تكيفه مع الحياة، التي يُعَدُّ لها بمواقفها المختلفة، ويحصل كل ذلك من خـــلال قيامه بالأعمال، التي يصلح لها، وتحقق ميوله وأغراضه.

ويعارض المنهج البراغماتي تقسيم المعرفة إلى مواد منفصلة على أساس منطقـــي لأنه يؤمن بتكامل الخبرة، فالمعرفة لديه وحدة نشاط حية كما هي في الطبيعة، وبما أن الحياة التي سيخرج إليها الطفل بالضرورة متطورة ومتغيرة باستمرار، فلا بد أن يراعي النشاط التعليمي الذي يزاوله الطفل هذه الحقيقة، فيكون نشاطاً واقعيـــاً ومتطـــوراً،

١- البراغماتية (PROGMATISM) اصطلح على ترجمتها بالعربية الذرائعية ،هي حركة امريكيـــة ،في الفلســـفة أسسها سي.اس.بيرس، وليام جيمس ،وتقوم على الاعتقاد بأن معنى المفاهيم يكمن في تأثيراتها ونتائجها العمليـــة، وأن وظيفة الفكر هي إرشاد العمل ليس إلا وأن الحقيقة تقاس قبل كل شيء بالنتائج العملية المحققة.

بالتالي لابد أن تتغير المناهج بتغيير الظروف الزمانية والمكانية، وأن لا يكون هناك مجال لمناهج الثابتة المحددة كي نضمن دوماً إعادة الاستقرار والتوافق بين الإنسان من جهة، المؤثرات الدائمة في بيئته من جهة أخرى، وكما نَعْلَمُ فإن خبرة الإنسان الجديدة مرتبطة لى حد بعيد مع خبراته السابقة، ومتصلة بها اتصالاً وثيقاً يضمن لها التطور والاستمرار .

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن المربي الأمريكي جون ديوي، كان من أبرز لمربين، الذين عملوا على تحويل فكرة النشاط من حيز المبادئ النظرية إلى حيز التطبيق لعملي، وذلك من خلال الجهود الكبيرة التي بذلها في صياغة تلك الأفكار النظرية، بلورتها ووضعها في قالب عملي، وتطبيقها في مدرسته التجريبية .

فمن المعروف أن ديوي اختار في عام ١٨٩٦ المدرسة الابتدائية الملحقة بكلية لتربية بجامعة شيكاغو، ليطبق أفكاره التربوية النظرية في منهاج مدرسي عملي، وقد قام التعليم في هذه المدرسة على مبدأ الإيجابية والفاعلية من قبل المتعلم، وتم ذلك من خلال تأكيد الأفكار التالية :

أ- لقد رمى ديوي إلى إثارة فاعلية المتعلم ونشاطه الذاتي عن طريق الاعتماد على دوافعه الطبيعية، التي يعدها ديوي المنبع الأصلي لأي نشاط تربوي .

ب-أكّد ديوي على أن نشاط المتعلم التلقائي، يجب أن يصطبغ بالصبغة العملية النافعة، التي تقوم على التعاون والمشاركة والديمقراطية الحقة، ويتم ذلك بتقديم مشكلات تتحدى الفكر عند التلاميذ، ويعملون على حلها .

ج-دعا ديوي إلى بناء شخصية الطفل بناء متكاملاً، متفاعلاً مع الحياة الاجتماعية. والخلاصة فإن أهمية أفكار ديوي تكمن في أنها عكست الصورة بين منهاج النشاط والمنهاج التقليدي، حيث أكدت تلك الأفكار على أهمية موقع الطفل في العملية التربوية، مما أدى إلى إحداث تغيير كبير في وظيفة المدرسة وفي أهدافها.

لقد أضحى النشاط التلقائي حجر الزاوية في أي تعلم يمارسه المتعلم بكل إيجابية وفاعلية، ولاسيما حين يكون الموقف التعليمي منسجماً مع ميول المتعلم الحقيقية، وملبياً لحاجاته في النمو والتطور.

ثانيا: خصائص منهاج النشاط :

يتميز منهاج النشاط بمجموعة خصائص نتوقف عند أهمها وهي :

١- ميول التلاميذ وأغراضهم هي التي تحدد محتوى المنهاج :

تعد ميول التلاميذ المحور الرئيس التي يقوم عليه منهاج النشاط، فهي التي تحدد المعارف والخبرات والحقائق التي يدرسونها، كما وتحدد أيضاً زمن دراستها. والمقصود هنا بالميول تلك الميول الحقيقية التي يحس بها التلاميذ، ويعبرون عنها، تنبع داخلهم، وتتضح في رغبة الطفل وإصراره على ممارسة أنواع معينة من النشاطات، حيث يتحول الميل لديه إلى دافع يقود نشاطه، ويوجهه لتحقيق الهدف المنشود.

أما تلك الميول التي تعبر عن نزوات طارئة، فهي لا تتعدى أن تكون مجرد حب استطلاع، لا تلبث أن تزول بعد وقت قصير لأنها لا تشبع رغبات الطفل الحقيقية، ولا تناسب إمكاناته وقدراته.

وهنا يبرز الدور التوجيهي للمعلم في مساعدة تلاميذه على اختيار أنواع النشاط التي تعبر عن ميولها، وتحمل قيمة علمية وتربوية، تكفل لهم نمواً متكاملاً .

إن هذه الخاصة تتلاءم مع مبدأ إيجابية المتعلم في منهاج النشاط،ذلك أن المتعلم عندما يشعر بأن النشاط الذي يمارسه،يشبع له ميلاً،ويحقق له غرضاً،نراه يسهم به بجد، ويتحمس للعمل الذي يقوم به، وكما هو معروف بأن النشاط يتوجه دائماً نحو هدف محدد يتشكل بتأثير دافع ما،وعندما يرتبط الدافع بالهدف،يصبح النشاط إيجابياً ومثمراً،وينتقل المتعلم من نشاط إلى آخر جديد،يكفل له التقدم والنجاح دون أن يفرض عليه شيء من الخارج، لأن التعلم في هذه الحالة يبدأ من الداخل،من رغبة حقيقية عند الطفل في ممارسة أنواع مفيدة من النشاط. إن إيجابية المتعلم شرط أساسي للوصول إلى تعلم جديد، وتتحقق هذه الإيجابية بوجود الدافع ووضوح الهدف أثناء النشاط التعليمي.

من هنا نستطيع أن نفهم معنى اهتمام المربين خلال الفترة الأخيرة بالكشف عن ميول الأطفال الحقيقية، حيث تركزت بحوثهم حول تلك الميول في مختلف مراحل

العمر المدرسي مما ساعد على بناء منهاج دراسي، يقوم على ميول التلاميذ وأغراضهم وحاجاتهم النمائية.

ولا بد أن نذكر هنا أن التركيز على الطفل وميوله الحقيقية، لا يعني بشكل من الأشكال التخلي عن المعرفة أو الاستهتار بها، وإنما العكس تماماً، فقد اعتبر منهاج النشاط المعرفة أمراً هاماً وضرورياً لأنها جزء لا يتجزأ من الخبرة الإنسانية، إنما يكمن الفرق بين المنهاج التقليدي، ومنهاج النشاط في كيفية الحصول على هذه المعرفة، ففي المنهاج التقليدي يكون تحصيل المعرفة غاية في حد ذاته، بينما يتم اكتساب الحقائق والمهارات في منهاج النشاط من خلال ممارسة النشاط الهادف .

٢ــ يقوم منهاج النشاط على إيجابية المتعلم في التخطيط المشترك والعمل الجماعي :

يتيح منهاج النشاط الفرصة الكاملة أمام التلاميذ للقيام بدور إيجابي وفعال، وذلك من خلال قيام المتعلم وتعاونه مع زملائه في وضع الأفكار والخطط التي يحويها هذا المنهاج، حيث يشترك المتعلم في اختيار الموضوع أو المشكلة التي تدور حولها الدراسة، وفي تحديد الأهداف ورسم الحلول وتنفيذها وتقويمها، ويتم ذلك كله في ضوء ميوله ودوافعه ومشاركته الآخرين وتعاونه معهم.ويكتسب المتعلم أثناء النشاط التعاوني قيم العمل الجماعي، فيعتاد حرية الرأي والتعبير واحترام آراء الآخرين وطريقة معاملتهم، كما يكتسب مهارات التخطيط لعمل مشترك، أو فردي مما ينمي عنده الشعور بالمسؤولية والاعتماد على النفس في اتخاذ القرارات.وعلى الرغم من تأكيد منهاج النشاط على التعاون، فإنه لا يغفل في الوقت نفسه عن الفروق الفردية التي تظهر بين التلاميذ، فيعيرها اهتماماً بالغاً حين يترك لكل تلميذ حرية اختيار الأنشطة التي تناسبه، وتتلاءم مع قدراته، وتحقق ميوله ورغباته.

٣-لا يخطط منهاج النشاط مقدماً :

ذكرنا أن الدوافع للتعلم تنبع من خلال نشاط المتعلم التلقائي، وأن فاعلية هذا النشاط ترتبط إلى حد بعيد بمدى تحقيقه ميول التلاميذ وأغراضهم. ولما كانت تلك

الميول والأغراض تتأثر بعوامل متعددة كظروف البيئة والمناسبات والأحوال الشخصية وغير ذلك، كان من المتعذر التنبؤ مقدماً بما يمكن أن يدور حوله نشاط المتعلم. والواقع أن نشاط التلاميذ في عملية التعليم الواقعية، يتنوع بحيث يصعب على المعلم التنبؤ بـــه. وبهذا المعنى لا يمكن أن يخطط منهاج النشاط مسبقاً،بل يجـــب أن يخطـــط في حينـــه بمشاركة التلاميذ مع معلميهم. ومن المعلوم أنه، حتى في ظروف التعلـــيم التقليـــدي، يستحيل على المعلم أن يحدد أنماط نشاطه التعليمي، أو أن يتوقع أنماط نشاط تلاميذه. والحقيقة الثابتة هي أن تنظيم العملية التعليمية يرتبط في كل الأحوال بمحتـــوى المـــادة المدروسة، وأهدافها وبنشاط التلاميذ أيضاً، وهنا يبرز الدور الإيجابي الكبير للمعلـــم إذ يتوقف عليه نجاح المنهاج أو فشله، ويتلخص هذا الدور بالقدرة علـــى العمـــل مـــع التلاميذ فرادى وجماعات، والتعرف على ميولهم الحقيقية، يخطط معهم النشاط المفيـــد الذي يؤمن لهم فرص تنمية هذه الميول وتحقيق الأغراض المرجوة، الأمر الذي يستدعي من المعلم بذل أقصى جهد مسبق كي يتمكن من المشاركة في اختيار النشاط الملائـــم ووضع الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

وتنبغي الإشارة هنا إلى أن المعلم يعتبر العامل الحاسم في نجاح منهاج النشاط أو فشله، فوجود المعلم الجيد كفيل بنجاح هذا النوع من المناهج، ويعود السبب الرئيسي في رأينا في عدم انتشار منهاج النشاط إلى عدم توفر ذلك النوع من المعلمين، القادرين على فهم طبيعة هذا المنهاج وخصائصه.

٤ـــ وحدة المعرفة وتكاملها إحدى خصائص منهاج النشاط:

يكتسب المتعلم أثناء نشاطه التلقائي لإشباع ميل من الميول،أو أثناء حل مشكلة تعترضه، مجموعة من المعارف والمهارات بمجرد شعوره بالحاجة إليها، وبغض النظر عن الحواجز التي تفصل بين ميادينها، فإذا كان المتعلم يدرس موضوعاً عن بعض الصناعات الزراعية، وليكن (صناعة رب البندورة) مثلاً، فلا بدَّ له من تعلم حقائق عـــن زراعـــة البندورة، وتهيئة الشتول والأرض والطقس ودرجة الحرارة والرطوبة، كمـــا عليـــه أن

بدرس بعض الحقائق الكيماوية المرتبطة بهذه الصناعة ...إلخ.إن هذه المعارف والحقائق لتي يتعلمها المتعلم، تستمد أصولها من مواد دراسية متنوعة مثل العلـــوم والجغرافيـــا والرياضيات والاقتصاد وغيرها. إلا أن المتعلم يتعلمها في إطار متكامل دون حـــواجز مصطنعة تفصلها بعضها عن بعض، كما يحدث في منهاج المواد المنفصلة.

والخلاصة فإن أهم ما في منهاج النشاط هو أن المتعلم عندما يـــتعلم الحقـــائق والمهارات إنما يتعلمها عندما يشعر أنه بحاجة لها دون أن تكون مفروضة عليه فرضـــاً، ويبحث عنها إن وُجدت وكيفما وُجدت لأنها تلبي ميوله وتحقق أغراضـــه، وبالتـــالي تسهم في نموه وتطوره المستمر.

ثالثاً: منهاج المشروعات كنموذج تطبيقي رئيسي لمنهاج النشاط:

لقد تجلى منهاج النشاط في عدة أشكال أبرزها منهاج المشـــروعات (project curriculum) ويعد وليم هيردكلباتريك (w.h.kilpatrik) أول من قال بهذا النوع من المناهج وقام بتطبيقه عام ١٩١٨. وسوف نتحدث عن المشروعات بشيء من التفصيل نظراً لأهمية هذا النوع من مناهج النشاط.

عرّف كلباتريك المشروع بأنه، الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي، أي أنه عمل مقصود له هدف معين، وهذا العمل المقصود متصل بالحياة. ولقد اعترض على هذا التعريف مربون كثيرون، وحجتهم أن هذا التعريف يعتبر أي عمل ذا هدف مشروعاً، مع العلم أن لفظ المشروع يجب أن يطلق على تلك الفعاليات الـــتي تغلـــب عليها الصفة العملية.

وخلاصة فكرة المشروع تتلخص بقيام المتعلمين بنشاطات هادفة، تحقق غرضـــاً ذا أهمية بالنسبة لهم.

خطوات المشروع:هناك خطوات أربع يجب مراعاتها في التخطيط لمشروع معين وهي :

١ـــ انتخاب المشروع: بما أن المشروع هو عمل قصدي له اتصال بحياة المتعلم يلبي ميوله وأغراضه، فيجب أن يكون لهذا المتعلم صوت في انتخابه والموافقة علـــى

تنفيذه، على أن يكون للمعلم الإرشاد والتوجيه، واقتراح ما يراه مناسباً من المشروعات، فإذا رغب فيها المتعلمون، يبدأون العمل وإلا اختاروا مشروعاً يناسبهم ويؤمن حاجاتهم. فالمعلم هو موجه ومرشد قبل كل شيء، وليس ملقناً للمعرفة وفارضاً لها.

وهنا لا بد من أن نُذَكِّرُ بأن على المعلم أن يُحَذِّر من اندفاع المتعلمين عاطفياً نحو عمل ما، لا يعود عليهم بأية فائدة تربوية، وتجنباً لهذه الحالات لا بُدَّ للمعلم من أن يلجأ إلى اقتراح بعض المشروعات المفيدة، ويحمل التلاميذ على القيام بتنفيذها بعد أن يقنعهم بفائدتها لهم، لأن عدم قناعتهم بالمشروع لا يجعلهم يعيرونه اهتماماً وعندئذ يقومون بتنفيذه وهم مكرهون فتضيع الفائدة، ويذهب الوقت سدىً .

٢ــ التصميم: بعد قبول المتعلمين للمشروع واقتناعهم به، تبدأ الخطوة الثانية وهي تصميم أوجه النشاط المختلفة اللازمة لتنفيذ المشروع، ثم يوزع التلاميذ العمل فيما بينهم بحيث يختار كل تلميذ النشاط الذي يميل إليه، ويتناسب مع قدراته وإمكاناته، وهنا لا بد من أن نُذَكِّرَ المعلم بأن المتعلمين يخطئون، أو يسهون عن بعض النقاط أثناء التصميم، وعليه- على المعلم — أن لا يعتبر هذا الخطأ أو السهو مذمة للمتعلم، فالخطأ والسهو من مستلزمات التعلم. ولكن لا يعني بأن يقف المعلم موقفاً حيادياً، ولا بد له من القيام بعمل يساعد المتعلم على عدم تكرار الخطأ، كي لا يعود الخطأ بشكل يصعب انتشال المتعلم منه، كما يتوجب على المعلم أن يولي المناقشة أهمية كبيرة، وبذلك تصبح الخطة كاملة جاهزة للتنفيذ.

٣ــ التنفيذ: وهذه الخطوة رئيسة وجوهرية، ويعتبرها بعضهم من أهم خطوات المشروع وذلك لأن اهتمام التلاميذ بالعمل المحسوس، ومعالجة النواحي الواقعية،يثير فيهم الرغبة،والولع لما هم فيه، وهنا لا بد من التأكيد على النقاط التالية :

أــ التوجيه أساسي عند التنفيذ، ولكن يحذر أن يقوم المعلم بالعمل عوضاً عن المتعلم.

ب_ وجوب توفير جميع المواد اللازمة لتنفيذ المشروع.

ج ــ توجيه انتباه التلاميذ للأمور التربوية في المشروع، والابتعاد عن أمور ثانوية لا قيمة لها.

د ــ مراعاة الوقت والجهد واختيار المكان المناسب وتوزيع العمل وفقاً للخطة المرسومة.

٤ــ الحكم على النتائج وتقديرها(تقويم المشروع): إذا كانت المشروعات فردية فلا بد أن ينقد المتعلم نفسه، ويحكم على عمله، ولا مانع من إشراك المتعلمين في هذا الحكم. فإذا لم يكن الحكم كافياً،يقوم المعلم بالحكم والتقدير،وبذلك ننمي النقد والنقد الذاتي عند المتعلمين، أما إذا كان المشروع جمعياً.فيجب أن يكون الحكم من قبل جميع الذين شاركوا في تنفيذه على مسمع ومرأى جميع المتعلمين في الصف فالانتقادات التي يوجهها المتعلمين بعضهم إلى بعض، يتقبلونها أكثر من تلك التي يوجهها المعلم إليهم .هذا بالإضافة إلى أن هذا العمل ينمي عندهم قوة التحليل الإنتقادي والمقدرة على تقديم الاقتراحات المفيدة.وبعد كل هذا لا بد للمعلم من أن يحكم ويقدر، ولكن بطريقة تخلو من النقد اللاذع والتهكم والاستهزاء بعمل المتعلمين.

وخلاصة القول فان مناهج النشاط تركت أثراً كبيرا على الفكر النظري للمناهج الحديثة، حيث بدأت الدراسات التربوية الحديثة في مطلع هذا القرن، تنصب حول ميول المتعلمين واهتماماتهم، ويندر الآن إمكانية بناء منهاج مدرسي دون أن تُؤْخَذَ بالحسبان ميول المتعلمين وحاجاتهم.

ولا بد من الإشارة أيضا إلى أن مناهج النشاط، لم يكتب لها الانتشار، واقتصر تواجدها على بعض المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية فقط.

رابعاً ــ منهاج النشاط، ما له وما عليه:

اختلف المربون في آرائهم حول منهاج النشاط، فمنهم من اعتبره ثورة على التربية التقليدية التي ركزت اهتمامها حول المادة، وأغفلت المتعلم والبيئة والحياة، ومنهم من رفض هذا النوع من المناهج، واعتبره رد فعل لا عقلاني على منهاج المادة ولا يعدو كونه مجموعة من الأفكار النظرية صعبة التطبيق.

ومهما يكن من أمر فإننا نرى أن النقد الموضوعي لهذا المنهاج، يوضح لنا صورته لحقيقية، ويفيدنا في عملية بناء المنهاج سواء من حيث المحتوى أو من حيث التنظيم .

ولاً ـ من حيث المحتوى:

١ـ يُبنى محتوى النشاط على ميول المتعلمين ويعمل على إشباعها.

تُعد هذه الخاصية إحدى الميزات الرئيسة التي يتصف بها منهاج النشاط على أقل من الناحية النظرية،لأنه يركز على الطفل في العملية التربوية، ويعتبره هو الهدف لأول والأخير فالتعلم هو الغاية وما عداه ليس سوى وسيلة لنموه وتلبية أغراضه وميوله. ولكن هل تصلح الميول كما يعبر عنها المتعلمون لأن تكون أساسا لبناء لمنهاج؟

إن الأبحاث العلمية أثبتت أن الميول يكتسبها الإنسان، وهي تخضع للظروف ثقافية والاجتماعية التي يعيشها الإنسان،ومهمة التربية ليس الجري وراء الميول وإنما يئة الظروف المناسبة لاكتسابها كأي خبرة مفيدة.

٢ـ يلبي محتوى منهاج النشاط الفروق الفردية بين المتعلمين:

ذكرنا أن المتعلم هو الذي يختار النشاط الملائم لميوله وقدراته أثناء تنفيذ لمشروعات، حيث تتاح الفرص لكل متعلم أن يتخير من الأعمال ما يناسبه، وما يظهر ستعداده، ويحقق نجاحه،ويتلاءم مع سرعته في التنفيذ، وبكلام آخر ما يتلاءم مع فروقه فردية التي تميزه عن أقرانه الآخرين ومن المعلوم أن محتوى المادة الدرسية وسرعة رضها يتحددان في منهاج المادة وفقاً لمعيار الطالب المتوسط، مما يؤدي إلى ضعف لاهتمام بالطلاب المتفوقين والمتخلفين على السواء.

٣ـ إمكانية تحقيق ربط المحتوى بالبيئة ويتوقف هذا على حسن اختيار المتعلمين لمشروعات وعلى نجاح عملية توجيه المعلم لتلاميذه في هذا المجال، فإذا كان المشروع ثيق الصلة بالبيئة والحياة تحولت البيئة إلى معمل للدراسة، واكتساب الخبرة إلا أنه في كثير من الأحيان، قلما تتجه عناية المتعلمين إلى القضايا الاجتماعية الهامة، وهذا ما

يجعل الدراسة لا جدوى منها، حيث تصبح معزولة عن الحياة وبذلك تفقد قيمتها الاجتماعية.

٤ـ إمكانية المحتوى في تحقيق قيم التربية وأهدافها : إن من أبرز صفات المنهاج تحقيق حرية المتعلمين، فهو يترك لهم الحرية في اختيار المشروع الملائم لميولهم والمحقق لأغراضهم، كما يترك لهم حرية وضع الخطة والتنفيذ والتقويم، وليس المعلم هنا سوى مرشد وموجه، يساعد في تحقيق ما يرغبه المتعلمون، وما يستطيعونه. كما أن هذا المنهاج يؤمن روح التعاون بين المتعلمين من خلال عمليات الاختيار والتخطيط والتنفيذ ففي نشاطاتهم يعمل كل تلميذ مع الجماعة، فيتعلم معاملة الآخرين واحترام آرائهم، ويتعود ممارسة الديمقراطية، ويلمس قيمة العمل الجماعي وفائدته. ويتبين أن ما تستطيعه الجماعة يعجز عنه الفرد.

ومما لا شك فبه أن تطبيق المحتوى في مشكلات ومشروعات يعلم المتعلمين التفكير العلمي، فالمشروع يتيح لهم تحديد المشكلات بأنفسهم، وكذلك أساليب التنفيذ واختبار صحة الفروض التي يضعونها، بالإضافة للتدريب العملي والممارسة الفعالة، كما يكسبهم كثيراً من المهارات والقيم الاجتماعية والخلقية.

ثانياً : من حيث التنظيم :

١ـ يقوم منهاج النشاط على وحدة المعرفة وتكاملها، فالمتعلم عند دراسته لموضوع معين، إنما يدرسه من جميع جوانبه، حيث يتجاوز الفواصل المصطنعة التي تفصل بين المواد، وبذلك يحصل المتعلم على خبرات متكاملة، إلا أن هذا التكامل يتحقق عند مستوى معين، وفي نطاق المشروع الواحد، وقد أُخِذَ على هذا النوع من المناهج افتقارها إلى التنسيق، والتكامل بين المشروعات المختلفة،سواء أكان هذا التكامل بين مشروع وآخر، أو بين فرقة وفرقة أو بين مرحلة ومرحلة، كما تفتقر هذه المناهج إلى التدرج والترابط والتكامل سواء أكان ذلك على مستوى المقررات والموضوعات أم على مستوى الكتب والمراجع أم على مستوى الطرق والوسائل.

٢ـ عدم مراعاة التنظيم المنطقي للمحتوى:

يؤخذ على منهاج النشاط أنه لا يراعي التنظيم المنطقي بخلاف منهاج المادة، فهو وإن اعتمد على التعلم بالخبرة المباشرة، إلا أنه لم يحدد الخبرات العملية التي يجب أن يبدأ بها الطفل تعلمه، كما و لم يحدد الكيفية التي يجب أن تتابع بها هذه الخبرات، لتصبح معرفة علمية منظمة، وتبعاً لذلك فإن المشروع يُفْقِدُ المعارفَ نظاميتها، فتصبح مبعثرة ومجزأة، مما يؤدي إلى خفض المستوى النظري للمعارف.

٣ـ المساهمة الفعالة للمتعلمين في تخطيط المنهاج:

إن أحد مقومات منهاج النشاط الأساسية، هي مساهمة المتعلمين في عملية التخطيط،حيث يوفر هذا المبدأ إيجابية المتعلم، ويحقق هدف التعلم. فنشاط المتعلمين هو المعبر الحقيقي عن رغباتهم وميولهم، فالمتعلم هو الذي يختار المشكلات، والمشروعات التي تثير اهتمامه، ويرسم الخطط الملائمة لحلها بالطرق التي يراها محققة لأغراضه ومتناسبة مع قدراته، وهو الذي ينفذ النشاط المطلوب، إمّا متعاوناً مع غيره، أو بشكل إفرادي، كما أنه هو الذي يقوم بعملية التقويم، فيعزز ما هو إيجابي في نشاطاته، ويتخلى عما هو سلبي فيها.

٤ـ صعوبة تدريس مناهج النشاط:

ويُعتبر هذا أهم عامل من عوامل عرقلة تطبيق هذا النوع من المناهج، ويتلخص في صعوبة تحقيق التعاون بين المعلمين، حيث أن طبيعة المناهج، تقتضي بأن يعمل المعلمون كوحدة متكاملة ليكشفوا ميول تلاميذهم بغية وضع كل واحد منهم في المكان الذي يتناسب مع ميوله وقدراته، وليتغلبوا على القصور الذي يعاني منه منهاج النشاط في مجال التنظيم المنطقي، وتجدر الإشارة إلى أن عدم توفر عنصر التعاون والتفاهم المشترك بين المعلمين، يؤدي إلى فشل هذا المنهاج واستحالة الإفادة منه.

كما أن هذا المنهاج يحتاج إلى برنامج يومي يتصف بالمرونة، ويلبي حرية المتعلمين في اختيار ألوان النشاط التي تلائم ما يقومون به من أعمال، كأن يقوموا

بزيارة مصنع أو مركز بحوث أو حديقة ...إلخ . الأمر الذي يتطلب برنامجاً مرناً، يؤمن استمرار تنفيذ النشاطات دون التقيد بمواعيد محددة، وهذا أمـــر صـــعب لا يتحقـــق بسهولة.

وأخيراً لا بد من الإشارة إلى أن منهاج النشاط يحوي مبادئ تربوية هامـــة، إلا أن التطبيق العملي لمثل هذا المنهاج، يتطلب شروطاً قاسية من حيث اختيار المشروعات وإعطاؤها طابعاً مشكلاً، وهذا ما يوضح عدم انتشاره في أماكن محددة أتينـــا علـــى ذكرها، ولكن هذا لا يعني بشكل من الأشكال عدم القدرة على الاستفادة من المبادئ التربوية الهامة، التي جاء بها منهاج النشاط في تنظيم مناهجنا، بما يتناسب مع واقعنـــا التربوي المعاصر.

مفهوم التطوير التربوي :

التطوير التربوي: هو عمل قصدي، يقوم على نتائج البحوث والدراسات التربوية، التي تأخذ بالاعتبار جميع منجزات العلم الحديث، والخبرات التربوية والممارسات الأكثر تطوراً، ويهدف إلى تطوير شامل للنظام التربوي، وجعله قادراً على تبني واستيعاب الاتجاهات التربوية المعاصرة ،بغية زيادة فاعليته، وتحسين مردوده ومواءمته لمتطلبات الفرد والمجتمع .

ويمثل التطوير التربوي عامل الحركة في العملية التربوية، بحيث يبقى التجديد والتغيير والابتكار عنصراً ملازماً لها.

ولما كان المنهاج بمفهومه الحديث، يمثل عصب النظام التربوي، وأحد مدخلاته الأساسية ، فإن تطويره يكتسب أهمية خاصة، لأنه يشمل تطوير أهداف التعليم، وتجديد مضامينه، وتطوير أساليب، وطرائق التعليم والتعلم،وكذلك عمليات التقويم، تطويراً نوعياً مستمراً، جاعلاً منه نظاماً فرعياً، ذا جودة وكفاءة، متكاملاً مع النظام التربوي بأكمله .

وبهذا المعنى فإن أي تغيير أو تعديل في عنصر من عناصر تكوين المنهاج، يؤدي بالضرورة إلى تغيير في العناصر الأخرى، فتطوير الأهداف يستوجب تطوير المحتوى والوسائل والطرائق، وكذلك عمليات التقويم . ويصبح التقويم بهذا المفهوم عملية شاملة ترتبط بالمعلم والمتعلم والبيئة المحيطة بهما.

مما تقدم، يمكننا تعريف تطوير المنهاج، بأنه عملية تغيير مقصودة هادفة، تقوم على البحث والدراسة والتجريب، وتشمل جميع جوانب العملية التربوية . ونلاحظ من خلال هذا التعريف بأن عملية التطوير مقصودة وهادفة، وليست عملية عشوائية،

أي أن هناك مجموعة من الأهداف، نتوخى تحقيقها من خلال عملية التطوير، وإن هذا التطوير ليس ارتجالياً،بل يقوم على البحث والدراسة والتجريب لجميع عناصر المنهاج المدرسي .

الأسباب التي تدعو للتطوير المستمر للمنهاج : هناك مجموعة من الأسباب التي تدعو لتطوير المنهاج المدرسي وبشكل مستمر ، نذكر منها :

١ــ الانفجار المعرفي والتكنولوجي والمعلوماتي الذي يشهده العصر، والذي وضع المنهاج أمام تحديات كبيرة أثبتت عجزه عن نقل هذا الكم الهائل من المعلومات والمعارف إلى المتعلمين بالأساليب والطرق القديمة، لذا كان لا بد من إعادة النظر بصورة مستمرة في مكوناته من أهداف ومضامين وطرائق ووسائل وعمليات تقويم لمواجهة الآثار المترتبة عليه، وليصبح قادراً على تحقيق الأهداف ومسايرة التطور العلمي والتكنولوجي والمعلوماتي من جهة ، ولكي يكون هو ذاته عاملاً من عوامل التقدم العلمي والمعرفي باستيعابه مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها إعداد التلاميذ للحياة في المستقبل والمشاركة في بنائه من جهة أُخرى .

٢ــ تطور العلوم التربوية : كان من نتائج الأبحاث والدراسات الكثيرة في مجال علوم التربية أن تغيرت النظرة إلى مهمة التربية عموماً، حيث أضحت النظم التربوية وهي المسؤولة عن تكوين رأس المال البشري ذي النوعية الراقية الذي تتطلبه التنمية الشاملة، مسؤولة أيضاً عن الإنسان ومستقبله، وهي مدعوة الآن أكثر من أي وقت مضى إلى تطوير ذاتها وتجديدها، بما يجعلها أكثر قدرة على ملاءمة ميول المتعلم واستعداداته وقدراته، وتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تتطور باستمرار، وهذا يتطلب إعادة النظر بمهام التربية المدرسية ومناهجها وأساليبها ووسائلها،كي تستوعب المفاهيم الجديدة المتنوعة والمتعددة، كالمجتمع المتعلم " Learning Society " والتربية المستمرة " Continuing Education "والتعلم الذاتي "Self-Learning" والتعليم المفتوح" Open Education " والتعليم المتناوب

" Alternating Education" والتعليم المصغر " Micro- Teaching " والتعليم المبرمج " Programmed Instruction ". . . الخ.

كما ويتطلب أيضاً ضرورة استخدام أحدث التقنيات الجديدة في العملية التربوية، حيث أتاح التقدم التقاني إمكانات ضخمة، لتطوير أساليب التعليم، وإتاحة وسائل جديدة للتعلم. بالإضافة إلى التركيز على المفاهيم والمبادئ أكثر من التركيز على المعارف والمعلومات التفصيلية والجزئية، وكذلك تركيز النشاط المدرسي على إكساب المتعلم المعارف والخبرات المتنوعة من خلال نشاطه الذاتي وتفاعله مع البيئة المحيطة، وضرورة مراعاة الفروق الفردية . . . الخ.

وهكذا فإن هذه المستجدات والتغيرات المستمرة، تستوجب إعادة النظر في المنهاج وتطويره بشكل دائم ومستمر.

٣ــ تطور علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي الذي أثبت أن شخصية الفرد وحدة ديناميكية متكاملة في جميع جوانبها الإدراكية والانفعالية والحس ــ حركية ، وإن على المناهج أن تركز على جميع هذه الجوانب معاً .

٤ــ العولمة والتحولات الهيكلية المعاصرة، وما أفرزته من مواقف ومشكلات جعلت مهمة المدرسة تزداد تعقيداً، حيث أضحى لزاما عليها إعادة النظر في مناهجها والتركيز على مجموعة من العناصر التي تشكل محتوى التعليم كالتركيز على الرياضيات والمنطق ومهارة التفكير الناقد والمحاكمة وحل المشكلات، ومهارة الاتصال الشفوي والتحريري ومهارة الانضباط وتحمل المسؤولية، ومهارات النجاح في العمل (التعامل مع الآخرين واحترامهم وقبولهم والعمل ضمن فريق . . . الخ).

الأسس التي تقوم عليها عملية تطوير المناهج :

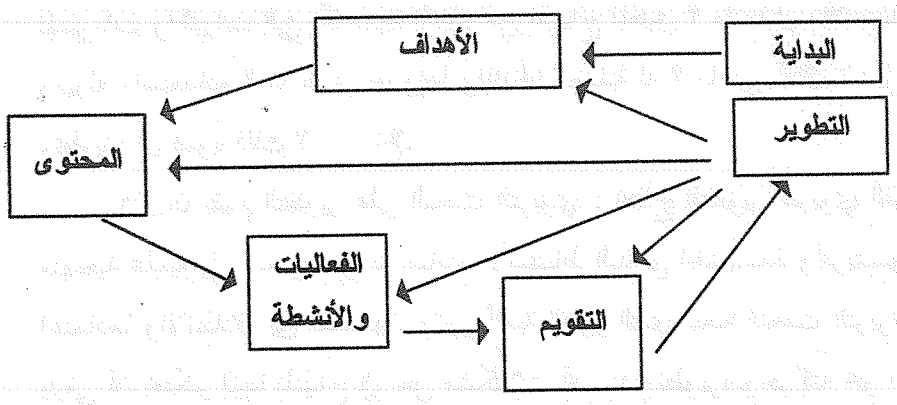
لضمان نجاح عملية تطوير المناهج لا بد من توافر مجموعة من الأسس نأتي على أهمها :

١ــ وجود سياسة شاملة للتطوير التربوي يكون إطارها المرجعي فلسفة المجتمع وأهدافه في خططه التنموية الشاملة، على أن تشكل عملية تطوير المنهاج جزءاً من سياسته التربوية، وتكون واضحة لكل مخطط وإداري ومشرف وممارس ومقوِّم ومتابع لأنشطة التعليم، وبقدر ما يكون حسابها وواقعيتها ووضوحها، تكون جدواها في توجيه عمل هؤلاء جميعاً.

٢ــ وجود أهداف محددة للتطوير : فتطوير المنهاج ينطلق من أهداف معينة، لا بد من دراستها بصورة متأنية، وتحديدها بصورة واضحة والتأكد من ملاءمتها وقابليتها للتحقق، وثمة العديد من الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة، والتي يتصل بعضها بمحتوى المادة العلمية، ومدى ملاءمته للأهداف الموضوعة وللاستراتيجيات التعليمية المقترحة، وغيرها مما يشير إلى أن هناك بدائل عديدة يتعين على مطوري المنهاج أو واضعيه، اختيار أكثرها ملاءمة وتحقيقاً للأهداف .

٣ــ أن تكون عملية التطوير شاملة، لا تقتصر على جانب واحد من جوانب المنهاج، كإضافة بعض الموضوعات أو حذف بعضها، أو إدخال تقنية جديدة، أو استخدام أسلوب جديد، وإنما المطلوب في عملية التطوير أن تشمل جميع عناصر المنهاج، بدءاً من الأهداف فالمحتوى فالأنشطة والفعاليات التعليمية ثم طرائق التقويم، والتقويم نفسه يكون دافعاً لمزيد من التطوير .

ويوضح الرسم البياني التالي معنى عملية التطوير عملية شاملة



٤ــ أن تكون عملية التطوير عملية مستمرة، فقد أضحى تطوير المناهج سمة من سمات التربية في العصر الحديث المتميز بسرعة التغير، والانفجار المعرفي والتكنولوجي، والكم الهائل من المعلومات. فالتقدم السريع في العلم والتكنولوجيا، يجعل كثيراً من المعارف تتقادم، ويخلق معارف ومهارات جديدة تتحول بسرعة مذهلة إلى وسائل أكثر إنتاجية ومردوداً، يضاف إلى ذلك أن النمو السريع في الصناعة والزراعة وغيرهما يخلق حاجات اقتصادية واجتماعية متزايدة.

إن هذه الانعكاسات الواضحة على التربية عموماً وعلى المنهاج خاصة، تتطلب تطويراً مستمراً ومتجدداً للمنهاج الدراسي، لتتمكن المدرسة من القيام بدورها في تقديم تعليم راقي النوعية، وتكوين ثروة بشرية تلبي الحاجات الملحة للمجتمع، وتجد الحلول المناسبة له،" ذلك أن ما يحكم جودة أي نظام تعليمي، ليس التعليم بحد ذاته، وإنما مصداقية هذا التعليم في واقعه الاجتماعي، وقدرته على مواجهة المتغيرات المتسارعة وبناء المستقبل ".

٥ــ أن تسبق عملية تطوير المنهاج عملية تقويم شاملة : إذا كان تطوير المنهاج قد أصبح أمراً ضرورياً، ومطلوباً بهذا القوة والسرعة، فإن هذا التطوير لا يمكن أن

يتحقق إلاّ من خلال عملية تقويم شاملة للمنهاج، تسبقه وتمهد له، ومن ثم تحدد مساره واتجاهاته وأهدافه، حيث يقدم التقويم الإجابة عن أسئلة من مثل ما مدى المعلومات والخبرات التي يكتسبها المتعلم من المنهاج المطبق ؟ ما مدى ملاءمتها لقدراته وميوله واستعداده ؟ ما مدى جدواها وفائدتها العملية له ؟ ما هي آفاق تعديل المنهاج وتطويره في ضوء ذلك ؟ . . .الخ.

٦ــ أن يقوم التطوير على البحث التربوي : يحتاج التطوير التربوي القائم على منهجية علمية إلى البحوث والدراسات، لاستنباط البدائل الجديدة وتجربتها قبل اعتمادها والانطلاق إلى تعميمها. وتبرز أهمية الدور الذي يلعبه البحث التربوي كأداة ينبغي أن يحتكم إليها المنهاج في حل مشكلات تحسينه وتطويره وحركته نحو المستقبل، كما ويُلزَمُ البحث التربوي أن يقدم البدائل لعملية التطوير ويبتدع الصيغ الممكنة لاستيعاب المستجدات التربوية، وتوظيفها في ضوء الإمكانات المتاحة.

ولا يستقيم ذلك إلاّ إذا كان البحث التربوي متنوعاً في المستوى والنمطية، تبعاً لما يتطلبه التطوير، فمن حيث المستوى، تتنوع البحوث بدءاً من النماذج البسيطة في جمع البيانات وتحليلها، وفي استطلاع الآراء، ورصد الاتجاهات والارتقاء إلى البحوث الأصلية القائمة على المنهجية العلمية المحكمة. أما من حيث النمطية، فتتغير تبعاً لكل مرحلة من مراحل عملية التطوير، فهناك بحوث الواقع التي تقوم برصده وتحليله، وتبرز إيجابياته وسلبياته، وتحتاجها عملية التطوير في أولى مراحلها لمعرفة الواقع واحتياجاته، وبحوث الابتكار والعلاج التي تقوم باقتراح البدائل والصيغ الجديدة، وتحتاجها عملية التطوير للتغيير أو الإصلاح أو التجديد، وهناك البحوث التجريبية التي تقوم بتجريب البدائل والصيغ المقترحة للوقوف على نتائجها، ومدى نجاحها، أو للقيام بتعديلها أو إلغائها نهائياً، ويحتاج إليها التطوير في مرحلة التجريب على عينة صغيرة قبل أن يقوم بتعميمها.

٧ــ أن تستند عملية التطوير إلى ربط المدرسة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلمون، فعلى المنهاج أن يتيح للمتعلمين التفاعل مع البيئة، بحيث يكتسبون الخبرات المطلوبة، فلا يقتصر على تزويد المتعلمين بالمعلومات، بل تهيئة الظروف المناسبة، ليتفاعل المتعلم مع البيئة، ويتطلب ذلك دراسة علمية للبيئة، تحدد مصادرها وطاقاتها، ومعرفة كيفية المحافظة عليها والاستفادة من مواردها.

٨ــ أن يشارك في عملية التطوير، أكبر عدد ممكن من المعنيين بعملية التطوير من تربويين واجتماعيين واقتصاديين وسياسيين وغيرهم.

مستلزمات عملية تطوير المنهاج :

إن نجاح أي تطوير للمنهاج جزئياً كان أو شاملاً، آنياً أو طويل الأجل يتوقف إلى حدٍ كبير على توافر مجموعة من الإمكانات يأتي في طليعتها :

آــ توافر العنصر البشري : فبدون العنصر البشري الكفء ، الواسع المعرفة ، والقادر على تحسس المشكلات التربوية، والمالك لمهارات الابتكار والتجديد، لا يمكن أن نضمن تطويراً جيداً، فالمشاركون في عملية التطوير على مختلف مستوياتهم ومواقعهم، لا بد أن يكونوا على معرفة متخصصة وعميقة في الجانب الذي يجري تطويره، كما لا بد أن يمتلكوا الاستعداد النفسي المطلوب لقيام كل منهم بعمله، ويتجلى هذا الاستعداد في التحلي بالصبر والقدرة على التحمل والمرونة في التفكير، وعدم التحيز، والقدرة على الاستبصار، وحُسن الرؤية للعلاقات التي تربط الجوانب المختلفة وتحليلها في الإطار الكلي لعملية التطوير.

ب ــ توافر نظام للمعلومات التربوية : أصبح من المسلم به، أن من مقاييس قوة الأمم وتقدمها، ما تملكه، وتدخره، وتحسن توظيفه من معلومات في كل مجال من مجالات الحياة، ومنها التربية التي تركز على صناعة الإنسان وبناء مستقبله. والمعروف أنه بالمعلومات الدقيقة، الصادقة، الكافية، المتدفقة، المتجددة، السهلة التداول

والاستخدام، يتم ترشيد القرارات والسلوك الإداري وإحكام عمليات التخطيط والبحث والتقدم والمتابعة والتطوير للعمل أياً كان موقعه.

وليس سراً أنه بينما يعيش العالم المتقدم هذه الأيام عصر المعلومات والاتصال، وذلك بحكم ضخامة ما يملك ويُنتج من معلومات ومن سعة ويسر في الاتصال، فإن الدول النامية، ومنها الدول العربية تعيش إشكالية نقص المعلومات وفقرها كماً ونوعاً، دقة وتنظيماً، حفظاً واسترجاعاً، وهذا ما حدا بمعظم الدول العربية في الفترة الأخيرة، أن تضع في مقدمة أولياتها، تطوير نظام للمعلومات التربوية، يستطيع تقديم المعطيات في مجال المعلومات، التي يتعين توفرها وتنميتها لإجراء البحوث والدراسات التربوية التي يقوم عليها التطوير التربوي كماً ونوعاً، وتتجلى هذه المعلومات في توليد وإيصال الأفكار والآراء والحقائق والأرقام وغير ذلك من المعطيات المتصلة بتطوير التعليم وتحسين أدائه، سواء أكان ذلك في تنظيم التعليم وهيكله، أو كان في محتواه وطرقه ووسائل تقويمه.

جـ ـ توافر البحوث والدراسات التربوية : على الرغم من أن معظم وزارات التربية في البلاد العربية قد أدركت أهمية البحث التربوي ومكانته في عمليات التطوير والتجديد، لا تزال البحوث والدراسات التربوية في أقطارنا العربية متواضعة، ولا يزال البحث التربوي يعاني من مشكلات كثيرة، تأتي في طليعتها حاجته إلى الأطر البشرية القادرة على البحث، وتخصيص الاعتمادات المالية المناسبة، وتنفيذ برامج لإعداد الباحثين وتدريبهم، وإنشاء نظام حديث للمعلومات المتعلقة بالبحث التربوي، وأخيراً إيمان المسؤولين وأصحاب القرار بأن البحث التربوي بمفاهيمه وأهدافه ومنهجيته وتقنياته ومحاور اهتمامه ما هو إلاّ دالة حضارية للمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتربوي والعلمي في المجتمع. وتتطلب عملية تطوير المنهاج توافر الدراسات التالية :

١ـ دراسة حول التغيرات الأساسية التي يتعرض لها المجتمع بسبب التطورات العلمية والتقنية السريعة، وانعكاساتها على التربية، وأهدافها مع التركيز على الاهتمام

المتزايد بربط أهداف التربية بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتنمية الثـروة البشرية التي يتطلبها سوق العمل.

٢ــ دراسة تحليلية علمية لأهداف المنهاج وسبل تطويرها، بمـا ينسـجم مـع أهداف التربية التي تخدم بدورها أهداف المجتمع.

٣ــ دراسة الأساليب التي تجعل المناهج قادرة على تنمية الاتجاهات والمواقـف اللازمة لمجتمع العمل كتربية روح المبادرة والتعاون، وروح النظـام والدقـة، وروح التجديد والابتكار ومحبة العمل .

٤ــ دراسة حول كل مادة دراسية ضمن خطة متكاملة .

٥ــ دراسة حول الجانب التنظيمي للمنهاج .

٦ــ دراسة حول طرائق تدريس جديدة لبعض المواد .

٧ــ دراسة مصادر التعلم (الكتاب المدرسـي، الأنشـطة المدرسـية علـى اختلافها، المسرح، السينما، التلفزيون، وسائل الإعلام، المعارض، المتاحف، . . . الخ.

د ــ وجود التمويل : بدون وجود المال الكافي، لا يمكن أن يحدث أي تطوير، وقد درجت بعض البلدان المتقدمة على إضافة بند مستقل لموازنة وزارة التربية أُطلـقَ عليه بند التطوير، وهو يُغطي النفقات المتصلة باحتياجات التطوير الملحة، والمهـم في الأمر أن يتوافر المال الكافي الذي يغطي الاحتياجات التي يتطلبها التطوير كيفما كـان نوعها، فقد ينتج عن أي تغيير أو تجديد أو تطوير حاجات جديدة في مجالات أُخرى، لا بد من تأمينها، فتطوير أساليب التعليم ووسائله مثلاً قد يحتاج إلى إعـداد معلّـم جديد، أو تدريبه أو إلى كتب جديدة، أو إلى أبنية مدرسية جديدة، أو غير ذلك مـن الأمور التي لا يمكن أن تكون إلاّ بتوافر المال الكافي لها .

مراحل تطو ير المنهاج:

يرى معظم البـاحثين التربويين بأن هنـاك أربع مراحل رئيسـة في عمليـة تطوير المنهاج، وهي تحديد الأهداف، اختيار المحتوى وتنظيمـه، اختيـار الخـبرات

التعليمية/التعلمية ـــ وتنظيمها، اختيار وسائل التقويم. إذا نظرنا إلى المنهاج على انه مجموعة خبرات وتجارب ونوع من التفاعل بين المعلم والمتعلم والبيئة، فإن تطوير المنهاج يجب أن يمر بالمراحل التالية :

١ ـــ بتحليل الموقف ودراسة الواقع، وتحليل العوامل المؤثرة فيه، ويمكن لهذه العوامل أن تكون خارجية مثلاً (طموحات الآباء، حاجات رجال الأعمال، قيم الجماعة...) أو داخلية مثل (مؤهلات وخبرات المعلمين، خبرات ومهارات المتعلمين، طموحات المدرسة، المصادر والموارد المادية المتاحة).

٢ ـــ اختيار الأهداف وصياغتها: عندما نؤلف كتاباً، أو نطور منهاجاً، غالباً ما نسأل أنفسنا ماذا نُعلّم ؟ أو كيف نُعلّم ؟ ولكن نادراً ما نسأل لماذا نُعلّم ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال هي نقطة البداية، والنقطة الأكثر أهمية، لأننا إن لم نحدد أهدافنا بدقة فلاشك أن عملنا سيكون عشوائياً وارتجالياً،ولابد من صياغة الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من عملية التطوير صياغة واضحة دقيقة ومحددة، ولن نخوض هنا في موضوع مستويات الأهداف ومجالاتها، ولكن سنكتفي بالإشارة إلى ضرورة اشتقاق أهداف التطوير من فلسفة المجتمع وأهدافه العامة.

ونشير إلى أن هناك عدداً من واضعي المناهج ومؤلفي الكتب، رأوا أن انسب طريقة لإعداد كتبهم هي تلخيص الأهداف العامة من المنهاج في بداية الكتاب، ثم وضع الأهداف الخاصة بكل فصل بشكل واضح ودقيق في بداية الفصل، وهذه الطريقة تعتبر من انجح الطرائق، لأنها توضح أمام كل من المعلم والمتعلم الأهداف المرجو الوصول إليها.

٣ ـــ اختيار المحتوى: وفي هذه المرحلة تتم ترجمة الأهداف إلى مواد تعليمية محددة ومختارة بدقة، والمحتوى هو (مجموعة المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات) التي يمكنها أن تحقق الأهداف التربوية،وفي وجه التحديات الكبيرة لعصرنا، والمتمثلة

في الانفجار العلمي والتقني، لابد من أن يركز المحتوى على المفاهيم والمبادئ الأساسية أكثر من تركيزه على المعارف الجزئية والتفصيلية، وأن يركز على طرائق التفكير العلمي والموضوعي، وذلك بتزويد المتعلمين بمبادئ التعلم الذاتي الذي يقوم على الملاحظة والتحليل والتركيب وفرض الفرضيات والتجريب والنقد...الخ. بحيث يستطيع المتعلم أن يبحث عن حقيقة ما ويجدها عندما يكون محتاجاً لذلك.

وكذلك أيضاً لا بد للمحتوى من التركيز على بعض المهارات الأساسية للتعامل مع الآخرين، بما في ذلك الاستماع والتحدث والمقدرة على أن يكون الفرد جزءاً من فريق ، والتكيف والمرونة والمقدرة على التفاوض في عالم سريع التغير، وكذلك الأمانة والاستقامة في العمل، واحترام قيم الجهد وفهم أخلاقيات العمل، والتأكيد على الانضباط واحترام الآخرين والقبول بتنوعهم واختلافهم عنا دون النظر إلى لونهم أو جنسهم أو معتقداتهم . . . الخ.

٤ ــ الطرائق التعليمية /التعلمية والفعاليات والأنشطة : فعندما يوجد المعلم مع المتعلم في موقف تعليمي معين، لابد وأن يطبق طريقة ما، ومن المفيد أن نذكر أنه لا توجد طريقة واحدة ،تعتبر فعَّالة، في كل المواقف، فقد تكون طريقة الحوار مثلاً فعالة في موقف تعليمي ــ تعلمي معين، ولكن قد تكون غير فعَّالة في موقف آخر.

وتعتبر طريقة النشاط وحل المشكلات من الطرائق الفعَّالة، لأنها تخدم هدفنا في تكوين الفكر العلمي والموضوعي عند المتعلمين، وليس المطلوب من واضعي المنهاج، أن يحددوا الطريقة لكل موضوع، وإنما الأفضل أن يترك القرار في هذا المجال للمعلم، والذي هو أقدر من غيره على تحديد الطريقة الأكثر مناسبة لمستوى المتعلمين وللمادة العلمية، وللوسيلة المتوفرة، وكذلك للهدف المرجو تحقيقه، والمهم هنا أن نركز على الطرائق التي تساعد المتعلم على تكوين المفاهيم، واكتساب المبادئ الأساسية، وتنمية المهارات والتفكير العلمي الناقد، وأن نجمع بين النظري والتطبيق، ونركّز على طرائق

التعلم الذاتية، وعلى التعاون والتعلم بالمشاركة والطرائق الجماعية.

٥ ــ تجريب المنهاج: مهما بذلنا من جهد، وحاولنا على المستوى النظري، أن يكون المنهاج المطور كاملاً، إلاّ أنّنا لا نستطيع أن نحكم على جودته إلا بعد تجريبه، فتتوضح لنا ضرورة حذف أو إضافة أو تبديل درس أو مبدأ أو نشاط معين، ويمكن أن تتم عملية تجريب المنهاج في ثلاث مراحل متتالية هي:

أ ــ مرحلة التقويم الأولي أو الأصلي: وهي مفيدة جداً ،فيما يتعلق بأنواع النشاطات التعليمية/التعلمية، والتي يؤخذ بها قرار مسبق لوضعها ضمن المنهاج المطور، ولكن قد تُظهر التجربة الأولية صعوبة في تطبيقها، فيكون لابد من تغييرها في ضوء النتائج. مثلاً (استخدام المجهر، أو الميزان الحساس لفئة ما) ، قد توضح التجربة الأولية أنهم قادرون على استخدامه، ولكن بعد جهد وحذر، ومما يلهيهم عن أشياء أخرى أكثر أهمية، لذا لابد من تغيير طبيعة النشاطات المقترحة. وفي هذه المرحلة نكتفي بالتجريب على صف واحد أو صفين.

ب ــ التجارب الأولية: وتجرى عادة على عينة صغيرة من (٥ ــ ٧) صفوف، وتبقى اللجنة المشرفة على اتصال وثيق بالصفوف المختارة في العينة، وتعتمد على الملاحظة المباشرة والمستمرة للمعلمين والمتعلمين، وبعد التجربة تراجع اللجنة المنهاج، وتضع الصيغة النهائية له. والتقويم في هذه المرحلة، لا يقتصر على قياس الأهداف فقط، وإنما يعتمد كذلك على الشواهد والأدلة والآراء وردود الأفعال المختلفة.

جـ ــ التجربة العامة النهائية، وفيها يجرب المنهاج على عينة مؤلفة من(٣٠ ــ ٥٠) صفاً، وطبعاً لا تستطيع اللجنة أن تكون على صلة مباشرة بهذه الصفوف، وإنما تلجأ إلى أدوات ووسائل غير الملاحظة كالاختبارات الموضوعية، أو المقالية لجمع الحقائق والمعلومات، ولكن إذا ما أعطيت العناية الكافية لمرحلة التجارب الأولية، وتم تنفيذها

بدقة، فإن مرحلة التجربة العامة، لن تحمل الكثير من الإقتراحات لتعديل المنهاج.

٦ ــ تنفيذ المنهاج: ويفترض قبل عملية التعميم والتنفيذ، أن يكون المنهاج قد أصبح جاهزاً ومدروساً، وقبل تعميمه، لابد من التأكد من تسليم الأجهزة والوسائل لكل المدارس، والتأكد من متابعة المعلمين لدورات تأهيلية مناسبة، ليصبحوا قادرين على تنفيذ المنهاج الجديد، ولاسيما إذا كان المنهاج يتضمن معلومات جديدة، أو تقنيات جديدة، ولابد من إنجاز الكتب المدرسية أيضاً قبل التعميم،، وبعد ذلك يعمم المنهاج في جميع المدارس.

٧ ــ التقويم: لا تنتهي عملية تطوير المنهاج بتعميمه، وإنما لابد من متابعته تقويمه باستمرار للحصول على معلومات عن تنفيذه، ومعرفة نقاط الضعف والقوة به، وهذه المعلومات التقويمية، تلعب دور التغذية الراجعة، وتعتبر دافعاً لعملية تطوير جديدة، وكما قلنا فيما سبق، فإن عملية التطوير عملية مستمرة لا تنتهي بانتهاء وضع لنهاج. ودور التقويم هنا هو التأكد من أن التطوير، قد حسَّن من تحقيق الأهداف.

صعوبات التطوير:

أ ــ الصعوبات التشريعية: لكل بلد نظامه التشريعي فيما يتعلق بالتعليم بعضها يذهب بعيداً في التفصيلات والجزئيات كتحديد ساعات كل مادة، أو عدم سماح للأطفال بالخروج من مدرستهم أثناء ساعات الدوام للقيام بنشاط ما، يشكل عقبة أساسية أمام التطوير، ومما يثير العجب، أننا نرى كثيراً من الدول تقوم عمليات تطوير لمناهجها، دون أن تعدل قوانينها الخاصة بالنظام التربوي.

ب ــ صعوبات مادية: إن عملية التطوير، تتطلب مبالغَ كبيرة من المال من أجل الدراسة والبحث، وإعداد البرامج، وتأمين الأجهزة والمعدات، وكذلك إعداد الكتب وطباعتها الخ... وإعداد المعلمين، وإعادة تدريبهم، وتوفير الأماكن اللازمة بناء ما يتطلبه المنهاج المطور من مخابر ومعامل الخ... ولذا لابد من تخصيص ميزانية

مناسبة لعملية التطوير.

جـ ـــ صعوبات داخل المدرسة:

١ ـــ المعلمون: مما لاشك فيه أنّ نجاح عملية تطوير المنهاج، تتوقف بدرجة كبيرة على المعلمين، وعلى إرادتهم الجيدة، وعلى قدراتهم ومؤهلاتهم، وقناعتهم بضرورة التطوير، ومعرفة أهدافه وفوائده، وأن يشعروا بأن التطوير صادر عنهم، وأنهم أداته، وبهم يكمن نجاحه أو فشله، لذا كان لابد من إعداد المعلم المؤمن بالتجديد والتطوير، والمؤهل بشكل يستطيع به أن يسهم هو ذاته بعملية التطوير، كما لابد من إخضاعه إلى دورات تدريبية تأهيلية مستمرة، تمكنه من متابعة كل جديد في المجالات التربوية.

٢ ـــ المتعلمون وأولياء الأمور: يظن بعضهم بأن المتعلمين سيكونون مبهورين بالتطوير، وسيظهرون اهتماماً كبيراً بالمنهاج المطور، ولكن في الحقيقة إن القسم الأكبر منهم ينظر إلى التعليم كمرحلة تقودهم إلى مرحلة تعليمية أخرى، أو إلى وظيفة أو مهنة محترمة. فهم لا يبدون اهتماماً قليلاً لعملية تطوير المنهاج فحسب، بل أيضاً يرفضون بشكل قاطع كل ما يمكن أن يهدد نجاحهم، ويتأثر غالباً هؤلاء المتعلمون بآراء آبائهم والوسط الاجتماعي، فهم ينتمون بشكل تلقائي إلى الفئة المحافظة فيما يخص التعليم.

وكل ما ينطبق على المتعلمين ينطبق على آبائهم وبشكل أكبر، فإن طموحاتهم بالنسبة لأطفالهم ومعتقداتهم حول دور التعليم في إيجاد مهنة محترمة ورفع المستوى الاجتماعي، تدعمها تجربتهم الخاصة في مهنهم، فهم يرتابون في كل ما هو جديد في المجال التربوي، ومن كل تجربة تربوية يجهلونها.

لابد أن تنطلق عملية تطوير المناهج من المدرسة، وهذه فكرة تربوية قديمة، إن أفضل مكان يمكننا فيه تصور شكل المنهاج هو المكان الذي يلتقي فيه المعلم والمتعلم.